

جامعة مؤتة

عمادة الدراسات العليا

"مستوى إدراك طلبة كليات التربية في سلطنة عُمان لأهمية الإرشاد الأكاديمي ومدى فاعليته"

إعداد الطالب

علي بن محمد بن علي الحجري

إشراف

الدكتور محمد إبراهيم السفاسفة

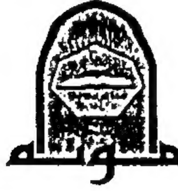
رسالة مقدمة إلى عمادة الدراسات العليا

استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير

في الإرشاد النفسي والتربوي قسم الإرشاد والتربية الخاصة

جامعة مؤتة، 2005

بسم الله الرحمن الرحيم



MUTAH UNIVERSITY
Deanship of Graduate Studies

جامعة مؤتة
عمادة الدراسات العليا

نموذج رقم (14)

إجازة رسالة جامعية

تقرر إجازة الرسالة المقدمة من الطالب علي بن محمد بن علي الحجري الموسومة بـ:

"إدراك طلبة كليات التربية لأهمية الإرشاد الأكاديمي في سلطنة عمان ومدى فاعليته"

استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في إرشاد نفسي وتربوي.

القسم: الإرشاد والتربية الخاصة.

	التوقيع	التاريخ	
د. محمد السفاسفه		2005/7/26	مشرفاً ورئيسا
أ.د. موسى النبهان		2005/7/26	عضواً
د. شاكر المحاميد		2005/7/26	عضواً
د. يحيى الصمادي		2005/7/26	عضواً

عميد الدراسات العليا
أ.د. أحمد القطامين



MUTAH-KARAK-JORDAN
Postal Code: 61710
TEL :03/2372380-99
Ext. 5328-5330
FAX:03/ 2375694
e-mail: dgs@mutah.edu.jo sedgs@mutah.edu.jo
http://www.mutah.edu.jo/gradest/derasat.htm

مؤته – الكرك – الاردن
الرمز البريدي :61710
تلفون :03/2372380-99
فرعي 5328-5330
فاكس 03/2 375694
البريد الالكتروني
الصفحة الالكترونية

الإهـــــداء

إلى بلدي الذي أعشق هواه وترابه إلى الحبيبة "سلطنة عُمان"؛ إلى من تعجز الأفعــال عــن رد جميله، والذي أفنى حياته كي أكون أبي العزيز الغالي؛ وإلى من أجلــي بهــا همــي وحزني إلى من علمتني معنى العزيمة أمي الحبيبة؛ إلى ذخري وسندي في الحياة، أمد الله في أعمارهم؛ وأعانني على نيل رضاهم ما حييت إخوتي الأعزاء؛ إلى من تحملت معي شظف عنائي، في البحث والدراسة زوجتي العزيزة أم محمــد؛ وإلــى هند ومحمد أبنائي الأعزاء؛ إلى كل من أفدت من علمهم ورووا ظمئــي بمعرفــتهم أســاتذتي الكــرام؛ إلى كل من يسعده تقدمي ونجاحي، أقاربي وأصدقائي وزملائي؛ إلى كل هؤلاء أهدي هذا العمل.

علي بن محمد الحجري

الشكر والتقدير

الحمـــد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف خلق الله، سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين وبعد.

بعد انتهائي من هذا العمل المتواضع بتوفيق من الله سبحانه وتعالى، يسعدني أن أنســب الفضــل لأهلــه لأستاذي والذي أكرمني بقبول الإشراف الدكتور محمد إبراهــيم السفاســفة الــذي ترجح كفة كلية العلوم التربوية بوجوده، ويمثل رُكنًا من أركانهــا، ويجود بتدفق علمه على الطالب حتى يبلغ مرحلة الإشباع، فأتقدم بجزيل الشــكر والإمتنان الخالص لقاء جهده وكرمه الذي أعطى دون مقابل، وجاد بمعرفته وخبرته الحكيمة حتى أصبحت عاجزاً عن شكره.

فيســعدني أن أتقــدم بجزيل الشكر لجامعة مؤتة بالمملكة الأردنية الهاشمية، رئيســاً وأساتذة وإداريين لكونها قدمت لي الكثير، فللقائمين على هذا الصرح العلمي كل الشكر والتقدير.

كمــا أقــدم شــكري وتقديري لأساتذتي أعضاء لجنة المناقشة، الذين سيكون لملاحظــاتهم وتوجــيهاتهم كل التقدير والإهتمام. وكل الشكر لأساتذتي أعضاء لجنة التحكيم على اقتراحاتهم في تطوير أداة الدراسة.

وكــل الشــكر والإمتــنان لمن آزرني في إنهاء دراستي لمرحلة الماجستير، الدكــتور مســلم بــن سالم الوهيبي، والدكتور عبدالرحمن السفاسفة، والدكتور عبد الوهاب المبيضين، والأستاذ علي شهابات، والأستاذ محمد الصرايره، والأستاذ حميد بــن ناصر الحجري، وأتقدم بجزيل الشكر والعرفان لأستاذي الدكتور محمود ميلاد في كلية التربية بصور لما قدم لي من آراء سديدة وملاحظات بناءة، وتشجيع مستمر لإكمال دراستي.

فجــزيل الشــكر لكلــيات التربية بسلطنة عُمان ومكتبة جامعة مؤتة، ومكتبة الجامعة الأردنية، ومكتبة رام للخدمات الطلابية، على ما قدموه من تعاون. إلى كل هؤلاء أقدم شكري وتقديري واحترامي.

علي بن محمد الحجري

فهرس المحتويات

قائمة الجداول

الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
	لفقرات بُعد الأهداف ومستوى الفقرة لهذا البعد.	
56	المتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية، والنسب المئوية، والتكرارات لفقرات بعد مصادر الإرشاد الأكاديمي ومستوى الفقرة لهذا البعد.	14
57	المتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية، والنسب المئوية، والتكرارات لفقرات بعد التقييم ومستوى الفقرة لهذا البعد.	15
58	المتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية، والنسب المئوية، والتكرارات للأبعاد ومستوى بعد فاعلية خدمات الإرشاد الأكاديمي.	16
59	المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لإستجابات أفراد العينة حسب متغيري الجنس والتخصص.	17
60	نتائج تحليل التباين الثنائي (2 × 2) لمستوى إدراك طلبة كليات التربية لأهمية الإرشاد الأكاديمي ككل والأبعاد حسب متغيري: الجنس والتخصص.	18
66	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الأربعة ومستوى توافر ككل تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص.	19
67	نتائج تحليل التباين الثنائي (2 × 2) لمستوى إدراك طلبة كليات التربية لتوافر خدمات الإرشاد الأكاديمي ككل والأبعاد حسب متغيري: الجنس والتخصص.	20
70	المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية للأبعاد الأربعة ولفاعلية الإرشاد ككل تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص.	21
71	نتائج تحليل التباين الثنائي (2 × 2) لمستوى إدراك طلبة كليات التربية لفاعلية الإرشاد الأكاديمي ككل والأبعاد حسب متغيري: الجنس والتخصص.	22

قائمة الأشكال

قائمة الملاحق

الملخص

إدراك طلبة كليات التربية لأهمية الإرشاد الأكاديمي بسلطنة عُمان ومدى فاعليته

علي بن محمد الحجري

جامعة مؤتة، 2005

هدفت الدراسة إلى التعرف على إدراك طلبة كليات التربية بسلطنة عُمان لأهمية الإرشاد وتوافره ومدى فاعليته. تكونت عينة الدراسة من(395) طالباً وطالبة منهم (167) طالباً و(228) طالبةً، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتطوير استبانة مكونة من(44) فقرة لقياس مستوى إدراك أهمية الإرشاد الأكاديمي وتوافره ومدى فاعليته، حيث تمتعت بدلالات صدق وثبات عاليين، وأشارت النتائج إلى:

1. أن مستوى إدراك طلبة كليات التربية لأهمية خدمات الإرشاد الأكاديمي كان عالياً، وإدراكهم لتوافر خدمات الإرشاد الأكاديمي كان متوسطاً، وإدراكهم لفاعلية خدمات الإرشاد الأكاديمي كان متوسطاً.
2. أن هناك فروقاً دالة إحصائياً في مستوى إدراك طلبة كليات التربية لأهمية خدمات الإرشاد الأكاديمي تعزى لمتغيري الجنس (ذكور، إناث)، ولصالح الإناث، والتخصص (الأدبي، العلمي)، ولصالح التخصصات الأدبية، وكذلك التفاعل بين الجنس والتخصص ولصالح الإناث في التخصُصات العلمية.
3. أن هناك فروقاً دالة إحصائياً في مستوى إدراك طلبة كليات التربية لتوافر خدمات الإرشاد الأكاديمي تُعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث) ولصالح الذكور، في حين لا توجد فروق في إدراك الطلبة لمستوى التوافر تعزى للتخصص أو بين التفاعل للجنس والتخصص.
4. لا يوجد فروق دالة إحصائياً في مستوى إدراك طلبة كليات التربية لفاعلية خدمات الإرشاد الأكاديمي، تعزى لأي من متغيري الجنس أو التخصص أو التفاعل بينهما.

Abstract

The Educationl College Students Perception Of The Academic Counseling Importance the Sultanate of Oman And Its Efficiency

Ali Bin Mohammed Al- Hajri

Mu'tah university, 2005

This study aimed to idenification of Colleges of education students in Oman sultanate of the counseling importance and its effecfivness.The study sample consists of: (395) students: (167) male students and (228) female students.

In order to achieve the study goals, the researcher developed a questionaire of (44) items measure the level of academic counseling importance, its availability and its efficiency with regard to eduational colleges students.This questionaire has an accepted levels of validity and reliability.

The results showed that:

1. The level of educational college students perception of academic Counseling services important was high, students to the availabililty of such services and their effectivness was moderate.
2. There was a statistical significant differences at the level of educational students perception of academic counseling services importance that is related to the two variables: gender (male, female) in favor of females, and subject (literacy, scientific) in favor of literacy.The interaction between gender and subject variables was also significant in favor of females at scientifie subject.
3. There were statistical signifcant differences at the level of educational college students perception of academic counseling availability that is related to gender (male, female) in favor of males.
4. There wasn't statistical significant differences at the level of students perception of academic counseling efficiency with regard to gender was no or subject variables or the interaction between them.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

1. 1 المقدمة:

تُعد مرحلة الشباب من أطول المراحل النمائية في حياة الإنسان، وتشكل القاعدة الأساسية والقوية في بناء المجتمع وتقدمه، وذلك لما يتمتع به أفرادها من طاقات وقدرات خلاّقة، فهم مصدر التجديد والإنتاج والابتكار، لذلك كان على المجتمع أنْ يكفل لهم الحق في العلم والثقافة والتربية السليمة، لإعدادهم الإعداد المناسب الذي يؤهلهم للمشاركة الفاعلة في العلم والإنتاج والتنمية، وحتى يتسنى لهم القيام بهذا الدور الأساسي في المجتمع، فإنهم يحتاجون إلى الرعاية والتوجيه والإرشاد، للأخذ بأيديهم ومساعدتهم في النمو السليم إلى أقصى ما تسمح به إمكاناتهم، وتعد الجامعة بيئة خصبة لتسهيل هذا النمو للطلبة، لا سيّما وأنهم من فئة عمريه هامة يتزايد معها ظهور بعض المعاناة والأزمات والمشكلات النفسية التي يحتاجون فيها إلى من يأخذ بأيديهم لتخطيها، وتعد المرحلة الجامعية أولى مراحل حياة الشباب، يتمُ من خلالها تحقيق طموحاتهم وتطلعاتهم، لضمان سلامة النمو في المراحل النمائية اللاحقة، للقيام بالأدوار والمسؤوليات الملقاة على عاتقهم مستقبلاً، لتنمو شخصياتهم وتعزز قدراتهم الذاتية في التفكير والتعليم والعمل(الكيال ورمح، 1989).

إنَّ ظاهرة التغير الاجتماعي التي تمرُ بها المجتمعات، امتدت تأثيراتها فشملت الأفراد من مختلف الفئات العمرية، ولعلَّ أكثر هذه الفئات حساسية وتأثراً هي فئة المراهقين، وذلك بسبب طبيعة المرحلة التي يمرون بها، ومتطلباتها النمائية وحاجاتها الملّحة، وهذا يقتضي من أفراد هذه الفئة تقبل واستيعاب هذا التغير، حتى يتسنى لهم تحقيق قدر من التكيف والتوافق مع المجتمع الذي تستهدفه هذه التغيرات، فهناك الكم الهائل من المعلومات التي تتدفق بسرعة ومن مصادر مختلفة في عصر المعلوماتية، مما يتطلب من الأفراد استيعابه واستثماره لأغراض الدراسة والالتحاق بالعمل والمهنة، لتحقيق الهوية الذاتية من جهة، واكتساب المكانة الاجتماعية والمهنة اللائقة بهم التي يسعون إليها من جهة أخرى، وهذا جعل فئة الشباب(وبخاصة

المراهقيـــن) يواجهـــون ضـــغوطات نفسية وتحديات كبيرة قد لا يحسنون التصرف إزاءهـــا بنجاح، ومن هؤلاء الشباب، طلبة الجامعات، فهم يواجهون أعباء ومشكلات كثـــيرة، إلـــى جانـــب واجـــباتهم الدراسية، كالمشكلات: العاطفـــــية والاجتماعية، والاقتصادية والمهنيـــــة وغيرهـــــا(الطحان وأبو عيطة،2002).

مـــن هـــنا فإنَّ الطالب الجامعي يعيش مرحلة عمرية تمتاز بأنها مرحلة تفتح عقلي وتحرر فكري، وتشكل الهوية الشخصية المهنية، يتزامن معها ظهور كثير من المشـــاعر الســـلبية كالصـــراعات، والإحباطات، والخوف، والقلق، مرتبطة بتحقيق حاجاته النفسية، والمهنية، والإنفعالية، والجنسية، ويساعد التحاقه بالجامعة في إكسابه المهـــارات الاجتماعـــية والشخصية المختلفة، فتتكامل شخصيته، وذلك من خلال ما توفـــره الجامعـــة من أنشطة طلابية مختلفة، يختبر الطالب من خلالها حدود قدراته ومســـتوى إمكاناتـــه ليساعده ذلك في الوصول لفهم أفضل وواقعي لذاته، كما يتيح التعليم الجامعي فرصاً للإستقلال والتميز، وإثبات الذات، تختلف عما اعتاده الطالب فـــي مـــراحل التعليم المدرسي، وقد يتزامن مع هذا الوضع بعض صعوبات التكيف والـــتوافق فـــي بداية التحاقه بالجامعة، مما يؤثر سلبياً على تقدمه الأكاديمي وتوافقه النفسي والاجتماعي(آل مشرف،2000).

إنَّ مـــرحلة التعلم الجامعي بما فيها من مشكلات دراسية وتكيفية تتطلب وعياً وتوجـــيهاً وإرشـــاداً ،حتى يتمكن الطالب من مواصلة حياته العملية، و نقل خبراته لمواجهـــة الواقـــع والـــتعايش معـــه بأفضل الطرق والوسائل، وتعد مهارة مواجهة المشـــكلات والتصـــدي لهـــا، ومحاولة حلّها بأسلوب علمي وعملي، من المهارات الأساســـية التـــي ينبغي أنْ يتعلمها الإنسان العصري ويتقنها، كما تشكل طريقة حل المشـــكلات " استراتيجية تعلمية تعليمية راقية وبخاصة في عصرنا هذا، الذي يتسم بسرعة التغير وازدياد المعلومات، وتشابك المتغيرات وكثرة التعقيدات والتدرب على حل المشكلات، من حيث هي أسلوب تعليمي/تعلمي في نطاق الحياة اليومية للطالب، فمـــرحلة المـــراهقة المتأخرة هي مرحلة التعليم العالي التي تمتد ما بين (18ـــ21) ســـنة، ويطلق بعض الباحثين على هذه المرحلة اسم مرحلة الشباب، وهي المرحلة التـــي تســـبق مباشرة تحمل المسؤولية في حياة الرشد. ومن هنا كانت هذه المرحلة

مــرحلة اتخــاذ القرارات الهامة والصعبة مثل قرار اختيار المهنة، واختيار الزوج كروَ (Crew,1997).

يعتبر الإرشاد والتوجيه من الخدمات الأساسية المقدمة للأفراد والجماعات في مواقــع مخــتلفة، فــي ميادين الحياة العامة، وفي المؤسسات الاجتماعية والتربوية والتعليمية والطبية وغيرها. فعملية الإرشاد والتوجيه هي فن وعلم، وفرع من فروع العلوم التربوية والنفسية، وهي خدمة فنية متخصصة، تمارس لتقديم مساعدة مباشرة أو غــير مباشــرة لفرد ما، أو جماعة ما، لتحقيق التكيف الشخصي والتربوي على أساس علمي وتدريب عملي، وتهدف إلى تقديم كل ما يخدم مصلحة الفرد والجماعة، لتحقــيق أهــداف حياتــية خاصة بهم، وبالتالي المساعدة في تحقيق أهداف المجتمع بشــكل عــام، وتــبرز الحاجة إلى الإرشاد والتوجيه لدى الكائن البشري، كونه أقل الكائــنات الحية إعداداً بالفطرة لمواجهة الحياة، فهو مخلوق ضعيف اعتمادي، يحتاج إلـــى الـــرعاية والاهــتمام عــبر سنوات طويلة، حتى يتمَّ إعداده وتربيته وتشكيل شخصــيته، وتنشئته لاكتمال نمو هذه الشخصية،بشكل يكون فيه قادراً على القيام بما أُوكل به من مسؤوليات، وبما كُلِّف به من واجبات، تجاه نفسه وتجاه مجتمعه، فهناك أدوارٌ اجتماعــية مخــتلفة للفــرد، عليه أن يلعبها في الأسرة، والمدرسة والمجتمع بمؤسساته المختلفة(السفاسفة، 2003).

إنَّ مهنة الإرشاد مهنة إنسانية حديثة، ولكنها ذات ماضٍ بعيد، فمنذ أن بدأت البشــرية بــدأت محــاولات لفهم الإنسان وسبر أغوار ذاته، وتوجهت كلُّ الشرائع والأديان والمعتقدات، لتهذيب النفس البشرية وتطويرها وتدريبها، مستخدمة الإرشاد الدينــي الــذي يُعدُّ نوعاً من الإرشاد النفسي والتربوي، والذي كان يهدف لتخليص الفــرد من الدنس أو الشرك أو الاعتقاد الخاطئ، انطلاقاً من أنَّ النفس تحمل صفات متناقضــة مثل" الضعف، الاستكبار، الجشع، القناعة، القوة، الاستكانة....إلخ"، وإذا نظــرنا فــي المجــتمع وعلاقــات أفراده لوجدنا الكثيرين ممن قاموا بدور المرشد الطبيعــي" التلقائي" الذين يهتمون بالآخرين ويشاركونهم بأفراحهم واتراحهم ويتقنون تقديــم العــون والمشورة لهم، فقد امتلك هؤلاء الأفراد مهارات إنسانية مكنتهم من التعاطف مع الآخرين بصورة حسنة، لكنْ بقاء الاعتماد على مثل هؤلاء الأفراد في

عصـــر يتســم بالقلق والتوتر والضغط يعد أمراً مستحيلاً، فأضحى من الضروري وجــود المرشــد الواعي المتقن لمهنته من أجل العودة إليه حين الحاجة (أبو عبادة، 2001).

ومــن أهم طرق الإرشاد ومجالاته الإرشاد الأكاديمي الذي يعد واحدٌ من هذه الخدمات الإرشادية المختلفة، التي تعنى بالطالب الجامعي، وتسعى إلى تحقيق أفضل تكـيف دراســي، بما يعود عليه وعلى المجتمع بالمنفعة، والخدمات الإرشادية سواءً كانــت نفسية أم مهنية أم دراسية لا يمكن أن يقوم بها شخص واحد بمفرده، بل هي نتــيجة لــتعاون عــدد كبــير مــن المسؤولين في المدرسة أو الجامعة مع المرشد المتخصص، الذي تقع على عاتقه مسؤولية كسب ثقة وتعاون أعضاء فريق الإرشاد والعاملين في المؤسسة التربوية التي يعمل فيها، وقد تغير مفهوم الإرشاد الأكاديمي، تغــيراً كبــيراً فــي هــذا الوقت وذلك لتغير مشكلات الدراسة التي تعترض سبيل الطــلاب، وتغير نظام الدراسة في الجامعة، إلاّ أنّهُ من الواضح أنَّ معظم الجامعات فــي العالم وخاصة في العالم الغربي تستخدم مرشدين نفسيين إلى جانب المرشدين الأكاديميــن للعمل في مراكز الإرشاد الأكاديمي لديها، فعملية الإرشاد الأكاديمي في جوهــرها، هــي عملية تنطوي على تفاعل بين المرشدين والطلبة بغية التوصل إلى أفضل قرار ممكن في تخطيط البرامج التربوية، وكل طرف لديه ما يسهم في عملية الــتفاعل هــذه، فالمرشدون الأكاديميون لديهم خبرة ومعرفة بطبيعة المؤسسة، وفهم للــنظام أو العمــل المهني بها، وأمَّا الطلبة فلديهم الرغبة والإرادة للتوصل إلى هذه المعــرفة، والإفادة من المرشدين الأكاديميين لصنع قراراتهم الأكاديمية(المغيصيب، 1993).

1. 2 مشكلة الدراسة وأسئلتها:

نتــيجة لمــا يعانيه الطلبة الجامعيون، وما يصدر عنهم من شكاوى من عدم إتمــام عملية التسجيل بصورة صحيحة، إضافة إلى وجود مؤشرات سلبية أدت إلى ظهور قصور في عملية الإرشاد الأكاديمي، والتي منها تحول الإرشاد الأكاديمي في بعــض الأحــيان إلــى مجــرد إجراءات شكلية، وقيام بعض المرشدين الأكاديميين

بالتوقـيع على بطاقة التسجيل دون التيقن من ملاءمة المواد المسجلة لخطة الطالب، ولمسـيرته الأكاديمية الصحيحة، واكتفاء بعض الطلبة بهذا الدور لهؤلاء المرشدين الأكاديميين، مما يشير إلى عدم وجود رضا واضح من قبل الطلاب والطالبات في كليات التربية بسلطنة عمان، عن هذا الجانب من مجالات الإرشاد، والذي جعل من بعضَ الطلبة يقعون تحت الملاحظة الأكاديمية، والتأخر الدراسي والعزوف كليا عن ممارسة الأنشطة اللامنهجية، وقد لاحظ الباحث من خلال عمله في كلية التربية في صـور بسلطنة عُمان كثرة الشكاوى والتذمر المتواصل من الطلبة في الكلية، وذلك مـن خـلال التواصـل الطلابي المتمثل في اللقاءات الثقافية، والفنية، والرياضية، والاجتماعـية، بين الكليات باستمرار نتيجة لفعاليات النشاط الطلابي السنوية والتي تشـرف علـيها وزارة التعليم العالي من قبل دائرة شؤون الطلاب، والتي تشير في مجملهـا إلـى وجود مشكلات لدى الطلبة يحتاجون فيها إلى خدمات إرشادية مهنية وهـي خدمـات الإرشـاد الأكاديمـي، من هنا تبرز مشكلة الدراسة التي تتمثل في استقصاء واقع خدمات الإرشاد الأكاديمي لطلبة كليات التربية في سلطنة عُمان.

1. 3 أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى توافر وأهمية وفعالية خدمات الإرشاد الأكاديمي لطلبة كليات التربية في سلطنة عُمان من وجهة نظرهم، واختلاف مستوى إدراك هؤلاء الطلبة لتوافر وأهمية وفعالية هذه الخدمات ولأهميتها باختلاف متغيرات الجنس(ذكور- إناث) والتخصص(علمي- أدبي)، وسعت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

أ. تحديـد أولويات الإرشاد الأكاديمي من وجهة نظر الطلبة، وما هي المعلومات والخدمات الأكاديمية التي يحتاج لها أكثر من غيرها.

ب.توضيح ما إذا كان هناك فروقات في أولويات خدمات الإرشاد الأكاديمي التي يحتاجها الطالب الجامعي التي ترجع إلى الجنس، وفيما إذا كان هناك أولويات لخدمة معينة يرغب فيها الطلاب دون الطالبات أو العكس.

ج. معرفة وجهة نظر الطلبة فيما يتعلق بالشخص الأكثر مناسبةً في تولي خدمات الاستشارة الأكاديمية، وفيما إذا كانوا يعطون أفضلية لمسؤول ما دون آخر.

وكذلك التعرف على إدراك الطلبة لأهمية الإرشاد الأكاديمي والتوصل إلى نتائج تُوضِّح أهمية الإرشاد الأكاديمي في كليات التربية بسلطنة عُمان.

ولهذا جاءت الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

1- ما مستوى إدراك طلبة كليات التربية لأهمية الإرشاد الأكاديمي من وجهة نظرهم؟

2- ما مستوى توافر خدمات الإرشاد الأكاديمي، لطلبة كليات التربية من وجهة نظرهم؟

3- ما مستوى إدراك طلبة كليات التربية لفعالية الإرشاد الأكاديمي من وجهة نظرهم؟

4- هل يختلف مستوى إدراك طلبة كليات التربية لأهمية الإرشاد من وجهة نظرهم باختلاف الجنس (ذكور، وإناث)، والتخصص(علمي، أدبي) والتفاعل بينهما؟

5- هل يختلف توافر خدمات الإرشاد الأكاديمي لطلبة كليات التربية باختلاف الجنس(ذكور وإناث) والتخصص(علمي، أدبي)والتفاعل بينهما؟

6- هل يختلف مستوى فعالية خدمات الإرشاد الأكاديمي لطلبة كليات التربية باختلاف الجنس(ذكور وإناث) والتخصص(علمي، أدبي)والتفاعل بينهما؟

1. 4 أهمية الدراسة:

تأتي أهمية هذه الدراسة من كونها تتعامل مع مرحلة عمرية تتمثل في مرحلة الشباب، إذ يمثل الشباب طاقات يجب استثمارها وتوجيهها للمساهمة في تنمية الوطن، كما تأتي أهميتها من موضوعها المتعلق بالإرشاد الأكاديمي للطلبة في مؤسسات التعليم العالي، حيث يرتبط هذا الموضوع ارتباطاً وثيقاً بأبعاد التكيف والتوافق مع البيئة الجامعية الجديدة، وستوفر هذه الدراسة البيانات والمعلومات التي ستساعد المسؤولين والتربويين وغيرهم في مجال تحسين خدمات الإرشاد الأكاديمي

لـتقدم بشكل يحقق أهداف التعليم العالي وينسجم مع فلسفته في سلطنة عُمان. ويمكن أن تـؤدي هذه الدراسة إلى التوصل إلى تصورات قد يستفاد منها في تطوير عملية الإرشاد الأكاديمي بكليات التربية في سلطنة عمان، كما أنها يمكن أن تضيف معرفة جديدة حول واقع الإرشاد الأكاديمي.

1. 5 محددات الدراسة:

تتحدد نتائج الدراسة الحالية فيما يلي:

1- تقتصـر هـذه الدراسـة على طلبة البكالوريوس في كليات التربية بسلطنة عُمان، جميع طلبة البكالوريوس في الفصل الدراسي الثاني 2004-2005م.

2- تـتحدد نـتائج هذه الدراسة باستجابة أفراد عينة الدراسة على فقرات الأداة المعدة لأغراض هذه الدراسة.

1. 6 التعريفات الإجرائية:

الإرشـاد الأكاديمي: ويقصد به: تلك العملية المبنية على التوجه المستمر لمساعدة الطلـبة في تحقيق أهدافهم التعليمية المرجوة من خلال توفير وتقديم ما يحتاجون إلـيه مـن المعلومات الدقيقة، عن المتطلبات المتنوعة التي يجب عليهم القيام بها، وعن الإجراءات العملية التي يلزم اتباعها لتحقيق هذه المتطلبات. ويُعرّف إجرائياً لغايـات هـذه الدراسة بأنه الدرجة التي يحصل عليها المستجيب لفقرات المقياس المعد لأغراض هذه الدراسة.

الطلـبة: طـلاب وطالـبات البكالوريوس في كليات التربية بسلطنة عُمان خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2004- 2005 في جميع التخصصات.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

2. 1 الإطار النظري:

إنّ الإرشـاد والتوجـيه قديم قدم الإنسان، وقد احتاج الإنسان إلى المساعدة والنصـيحة والمشورة أو التوجيه من الآخرين الكبار في السن كشيخ القبيلة ورجل الدين والحاكم والطبيب وغيرهم، وذلك من أجل مواجهة صعوبات الحياة، أو اتخاذ قـرار ما، أو لتعديل سلوك ما، ليصبح أكثرَ قدرةً على القيام بمسؤولياته في الحياة علـى الوجـه المطلـوب، فالإنسان كائن بيواجتماعي، بيولوجي يسعى إلى إشباع حاجاتـه وتحقـيق ذاته، واجتماعي يسعى إلى إقامة العلاقات المقبولة مع الآخرين، لتتـيح له فرصـة الـتأثر والتأثير في الآخرين ولكن هذه العملية كانت تتم بإسلوب عشـوائي غـير مـنظم وغير هادف، ومن شخص غير مؤهل، ومع تطور الحياة وتطور العلوم وميادينها أصبحت الحاجةُ ماسةً لأن تكونَ خدماتُ الإرشاد والتوجيه خدمات مهنية فنية، تتبع الطريقة العلمية، والإعداد الصحيح والتدريب المناسب، لمن يمارسـها لـتقدم بشـكل مـنظم هادف، مخطط، من مختص ومعد في هذا المجال (السفاسفة، 2003).

لقـد كانت بدايات ظهور حركة الإرشاد والتوجيه بعد استقلال علم النفس عن الفلسـفة في الربع الأخير من القرن التاسع عشر، حيث عمل العالم الألماني فونت أول مختـبر تجريبـي فـي علم النفس، فأصبح علم النفس بعد ذلك يطلق عليه علم العملـيات النفسـية بعـد أن كان يسمى فلسفة العمليات العقلية، حيث اتبع المنهج العلمـي فـي تفسـير الظواهر الإنسانية وإدارتها، وظهر علم النفس التطبيقي عام 1883م، عندما قام ستانلي هول (Hull) بعمل دراسة خاصة بحركات الطفل الأول، وأسـس عـيادة لتوجيه الأطفال، بعدها حدّدَ كاتيل(Cattell) مصطلحاً للاختبارات العقلـية ولأول مرة، حيث استخدمها في علم النفس عام1896م. وعمل جيسي ديفز (Deeviz) عـام 1898، ولمدة عشر سنوات في الخدمات الإرشادية في المدارس الثانوية، مركزاً على التوجيه المهني والأخلاقي ثم جاء الفرد بنية عام 1905 فصمم

اختبـــاراً فردياً في الذكاء، خرج بصورته العملية عام 1911م، وهو أول اختبار في الذكـــاء وفـــي عـــام 1908 قـــام فرانك بارسونز(أبو الإرشاد المهني) بإنشاء أول مؤسســـة للتوجيه المهني، من خلال مكتب لتوجيه الشباب الباحثين عن عمل بمدينة بوسطن بأمريكا، وأصدر كتاباً بعنوان "اختيار مهنة" جلادن (Gladding, 1988).

أصبح الإرشاد والتوجيه في عقدي السبعينات والثمانينات يشتمل على ميادين مخـــتلفة، للعمل مع الطلبة في مؤسسات التعليم، ومع الأسر والمنظمات، وجماعات الـــرفاق والأصـــدقاء في البيئة، ولم يعد المرشد يستطيع أن يبقى في مكتبه منتظراً مجيء المسترشدين له ليقدم خدماته، وثمة تطور هام في الثمانينات والتسعينات وهو الانـــتقال بالإرشـــاد مـــن الاهـــتمام بالنمو الشخصـي الفردي إلى النمو الاجتماعي الإنســـاني، والاهتمام بالبيئات الثقافية والاجتماعية للفرد والجماعة، وهذا ما اتضح في تعريف رابطة علم النفس الأمريكي لعلم النفس الإرشادي، بعد دراسة ومراجعة شاملة استمرت ثلاث سنوات في التخصصات الأربع الأساسية لعلم النفس الإرشادي وهي: علم النفس الإكلينيكي، علم النفس الصناعي،وعلم النفس التنظيمي، علم النفس المدرســـي، حيـــث ركز الهدف الأساسي للإرشاد على فهم سلوك الإنسان بطريقة فاعلـــة خلال عمليات نموه لجميع مراحل حياته وتعديل سلوكه، واكتساب أو تغيير المهـــارات الشخصـــية والاجتماعـــية، وتحســـين التكيف استجابة لمتطلبات الحياة المـــتطورة المتغيرة، وتعزيز مهارات التعامل والاتصال بنجاح مع البيئة، واكتساب الكفاءة الذاتية في اتخاذ القرار وحل المشكلات(الإمام وزملاؤه، 1992).

إن الإرشـــاد Counseling فـــي المؤسسات التربوية والاجتماعية يقوم على علاقـــة تفاعلـــية بهدف التغلب على الصعوبات، ومشكلات عدم التوافق التي يعاني مـــنها المسترشـــدون، لأنهـــا تتميز بالعلاقات الشخصية السليمة. واستمر الاهتمام بالإرشـــاد والتوجيه بشكل واضح ومتميز من خلال نشر عدد الدوريات والمؤلفات، والدراسات المتخصصة في ميادين الإرشاد والتوجيه كافة. وتعتبر الولايات المتحدة الأمريكـــية هي الموطن الأول لعملية التوجيه والإرشاد المنظمة الفنية المهنية، التي تتبع الطريقة العلمية في تقديم خدماتها للمسترشدين، وذلك لخصوصية مجتمعها في

تعاطيه للمخدرات، وانتشار السلوك السكوباثي والاضطرابات النفسية الأخرى بشكل ملاحظ (الحياني، 1989).

دول العالم العربي من الدول التي اهتمت بالإرشاد والتوجيه، وأدخلته إلى مؤسسات التعليم، كخدمة لطلابها لوقايتهم ومساعدتهم في تخطي ما يواجههم ويؤثر في تحصليهم المدرسي أو الجامعي، لم تكن البلاد العربية في حاجة إلى الخدمات الإرشادية اليوم مثل حاجتها إليها من أي وقت آخر مضى، ذلك أن البلاد العربية تعيش اليوم عصر ما بعد الصناعة، وتواجه دولاً وصلت إلى درجات كبيرة من التقدم في التفكير وفي استخدام نواتج هذا التفكير من معرفة علمية وتكنولوجيا بحيث صارت أمتنا تعتمد على الدول المتقدمة في كثير من أمورها، ويعترف المفكرون العرب اليوم بأن أمتنا تواجه أزمة تطور حضاري، ولكي تجتاز الأمة العربية هذه الأزمة يجب أن تسارع إلى الاهتمام بتنمية الإنسان العربي، والخدمات الإرشادية هي واحدة من الخبرات التي يمكن أن تعمل على تنمية الإنسان العربي (سليمان، 1986).

ازداد الاهتمام بالإرشاد الأكاديمي في كثير من الجامعات العربية في السنوات الأخيرة عمّا كان عليه من قبل وذلك بسبب تطور نظم التعليم الجامعي والأخذ بنظام الساعات المعتمدة في كثير من الجامعات الخليجية والعربية، ولمّا كان نظام التعليم الجامعي يختلف في طبيعته عن نظام التعليم قبل الجامعي فإن معايشة الطالب للنظام الجامعي قد تسبب لديه بعض مشكلات سوء التوافق، فكما هو معروف أن نظام الساعات المعتمدة يعطي الطالب الحرية في اختيار المقررات وهو ما لم يألفه الطالب خلال مراحل التعليم العام. ويعتبر الأخذ بهذا النظام وليد التطبيقات التربوية النفسية التي تؤكد التفرد وحرية الطالب الجامعي ومسئوليته في نفس الوقت فيما يتعلق بالاختيار واتخاذ القرارات الخاصة بخطته الدراسية وفق رغباته وميوله وقدراته واتجاهاته(فقوسة، 2002).

نشأة الإرشاد الأكاديمي:

إنَّ نشأة الإرشاد الأكاديمي تعد امتدادًا للإرشاد التربوي والمهني الذي بدأ العمل به في الولايات المتحدة الأمريكية في بداية القرن العشرين للميلاد، وعندما

تبين نجاحه في مساعدة الطلاب في اختيار المهن الحرفية الملائمة لقدراتهم وميولهم، أخذت المؤسسات التربوية تستفيد منه في مساعدة الطلاب في اختيار المقررات الدراسية التي تعدهم للعمل المزمع الالتحاق به بعد التخرج، وفي الخمسينات توسعت خدماته لتشمل تنمية شخصية الطالب المتكاملة مستعينة بالعلوم النفسية والتربوية والاجتماعية في تغيير الأنماط السلبية إلى أنماط إيجابية، أمّا في الستينات فتركزت خدمات الإرشاد الأكاديمي على تقوية العلاقة بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، وفي السبعينات أخذت خدماته تحفز الطلبة على تحمل مسؤولية اتخاذ القرار تجاه مشكلاتهم الأكاديمية والخاصة. بالإضافة إلى تحديد مستقبلهم الوظيفي والاستعداد له، تلا ذلك ظهور مفهوم الإرشاد الأكاديمي كنشاط يقوم به أعضاء هيئة التدريس لمساعدة الطلاب أكاديميّا ومهنيّا في كل ما يحقق طموحاتهم الذاتية ويتوافق مع قدراتهم وميولهم الفردية ومساعدتهم في إعداد الخطط التربوية المحققة لذلك(القرني،1993).

أصبح بذلك الإرشاد الأكاديمي ركنًا أساسيا من أركان نظام الساعات المعتمدة، بحيث يستمد هذا النظام التسمية من مجموع الساعات التي يكتسبها أو يجمعها. ويمكن تعريف هذا النظام بأنه: " نظام تعليمي يتيح للطالب حرية ما يرغب فيه من مقررات تستهويه دراستها وذلك في إطار خطة تعليمية واضحة المعالم محددة الجوانب" ويتطلب من الطالب إتمام عدد معين من المقررات الدراسية بنجاح لكي يسمح له بالتخرج دون التقيد المطلق بعدد معين من السنوات الدراسية التي يجب على الطالب إتمامها بنجاح كي يتخرج(أحمد، 1985). أجريت محاولات عديدة لوضع تعريف للإرشاد الأكاديمي باعتباره وظيفة من الوظائف التعليمية في مؤسسات وجامعات التعليم العالي. وفيما يلي بعض من تلك التعريفات:

في تعريف ديلايل(Delisle,1965) للإرشاد الأكاديمي فهو: "إجراء وسيطي بين الطلاب والمصادر المتوفرة في المؤسسة التعليمية هدفه تحقيق الطالب للتقدم الأمثل نحو تحقيق أهداف التعليم العقلي والمهني في ضوء مقدرته الذاتية، وميوله وطموحاته،وعليه فإن الإرشاد الأكاديمي يتضمن مساعدة الطالب في:

أ- تقدير تقويم قدراته الذاتية وميوله وطموحاته.

ب- الحصول على معلومات عن المقررات والمناهج والأنظمة والإجراءات.

ج- تفسير طبيعة واهداف التعليم الجامعي والمهني.

د - التخطيط لمستقبله المهني

هـ - تحديد المصادر في الجامعة من خلال الاستشارة أو بأيِّ طريقة أخرى تساعد الطالب على الوصول إلى أهدافه المهنية".

وكما عرفته هاردى (Hardee,1970) بأنه: "نشاط ينجز من قبل عضو هيئة التدريس ويهدف إلى مساعدة الطالب في الناحية التعليمية والمهنية وفي اهتماماته الشخصية بمستوى أدائي ذي كفاية محددة.

يعرف الصايغ (1413هـ): الإرشاد الأكاديمي بأنه" عملية تهدف إلى مساعدة الطالب لكي يفهم ذاته، ويدرس شخصيته ويعرف خبراته ويحدد مشكلاته، وينمي إمكاناته ويحل مشكلاته في ضوء معرفته ورغبته وتدريبه في إطار التعاليم الإسلامية السمحة؛ لكي يصل إلى تحقيق أهدافه وتحقيق التوافق شخصياً وتربوياً ومهنياً وأسرياً واجتماعياً، وبالتالي يسهم في تحقيق نموه السليم والنهوض بمجتمعه".

عرف كروكت(Crockett,1984) الإرشاد الأكاديمي عندما قال" إنَّ الإرشاد الأكاديمي عملية تطويرية تساعد الطلاب على توضيح أهدافهم المهنية والحياتية، وفي تطوير الخطط التربوية التي تؤدي إلى التعرف على تلك الأهداف، والإرشاد الأكاديمي أيضاً عملية اتخاذ القرار الذي بواسطته يتعرف الطلاب على الحد الأعلى من إمكاناتهم التعليمية من خلال تبادل الاتصال والمعلومات مع المرشد. والإرشاد الأكاديمي عملية مستمرة- متعددة الأوجه وهو مسئولية كل من الطالب والمرشد. والمرشد يعمل كميسر للمعلومات ومنسق للخبرات التعليمية من خلال التخطيط للمواد والسيرة المهنية وأيضاً من خلال مراجعة التقدم الأكاديمي وأيضاً يعتبر المرشد كوكيل للتحويل لأقسام إدارية في مقر الجامعة كلما كان ذلك ضرورياً.

عرف الريحاني وحمدي(1984) الإرشاد الأكاديمي بأنه: " العملية التي يقوم من خلالها مرشد لديه الخبرات والمعلومات والمهارات التي يحتاجها الطالب للنجاح الأكاديمي ومساعدته للوصول إلى افضل تكيف ممكن في الجو الجامعي.

وعــرف عــودة (1988) الإرشاد الأكاديمي بأنه: "عملية إدارية تهدف إلى ضبط الجدول الدراسي للطالب وتنظيمه وتنسيقه بما يتفق ومتطلبات الخطة الدراسية في دائرة التخصص".

أهمية الإرشاد الأكاديمي:

نظــراً للاخــتلاف الواضــح بيــن الحياة المدرسية للطالب وحياته الجامعية الجديــدة، وانــتقاله من حرم المدرسة الثانوية إلى الحرم الجامعي الأوسع والأكثر تــنوعاً، فــإن الطالــب الجديد يجد نفسه في بيئة ثقافية واجتماعية جديدة، فيستمع الطالــب إلــى مفاهيم ثقافية جديدة، كمتطلب كلية، متطلب جامعة، ساعات معتمدة، مســاق ومقــرر دراســي، ومعــدل فصلي، ومعدل تراكمي....، ويواجه الطالب تخصصات وثقافات جديدة، حيث تعتبر عملية التكيف مع الوسط الجامعي بداية من أهم مشكلات الطلبة.

إن تغــير معــارف الحياة وتطور نظرياتها وحقائقها العلمية، ساعد كثيراً في العمل على استقرار الطالب في حياته الجامعية، فهذه الاكتشافات العلمية والتطورات الــتربوية التــي نــادت وتنادي بالميل نحو التعلم الذاتي والتعلم المستمر، ولابدَّ من الــربط بيــن هــذه النظريات والحقائق وحياة الطالب الجامعي ومتطلباتها، وكذلك متطلــبات العصــر وتطورها،وانفتاح التعليم على العالم وما يسمى بالعولمة وامتداد التعلــيم الــذي أصــبح في حقيقته أسلوب حياة متطور ومرتبط ارتباطاً وثيقاً بواقع المجتمع وتطوراته واحتياجاته، وسعيه إلى التطور(الفالح، 2004).

يحــتاج الطالــب إلــى الإرشاد الأكاديمي ويلجا إليه عند تسجيل المقررات الدراســية، فعــندما يقــوم الطالب بتسجيل المقررات الدراسية تظهر مسألة العبء الدراسي، ويقصد بذلك الكمُّ من المقررات التي يسمح للطالب أنْ يدرسها في الفصل الدراسي الواحد، وترجع أهمية مراعاة العبء الدراسي في عملية الإرشاد الأكاديمي إلــى أنهــا تؤثــر فــي أمرين لهما دور مباشر في تحديد مصير الطالب، فالعبء الدراســي من ناحية يؤثر على معدلات نجاح الطالب، ومن ناحية أخرى يؤثر على طول الفترة اللازمة لتخرج الطالب،ويتأثر العبء الدراسي في الجانب الآخر بمقدرة

الطالـــب علـــى التحصيل والاستيعاب. وتبرز الحاجة إلى الإرشاد الأكاديمي عندما يقـــوم الطالب بعملية اختيار المقررات الدراسية، فيجب أنْ يكون الاختيار للمقررات الدراســـية هادفاً ومتكاملاً ويجب الابتعاد عن الاختيار العشوائي للمقررات الدراسية الذي لا يستهدف سوى جمع عدد من الساعات الدراسية تكفي متطلبات النجاح دون اعتـــبار لهـــدف محـــدد مرسوم. لهذا تبرر الحاجة إلى الإرشاد الأكاديمي لمعاونة الطالـــب فـــي اختـــيار المقـــررات الدراسية على أساس تكامل الخبرات وترابطها وتتابعها(الشبيل، 2004).

ويحـــتاج الطالب إلى الإرشاد الأكاديمي وقت السحب والإضافة، وهذه الفترة تســـمى فترة التجريب، ويقصد بها تلك الفترة التي تقع بين بداية التسجيل ويوم نهاية السحب والإضافة، حيث يتم السماح للطلبة خلال هذه الفترة بإجراء تعديلات السحب أو الإضافة لبعض المقررات التي تمَّ تسجيلها من قبل، ويجب ألا تزيد فترة السحب والإضـــافة عن نهاية الأسبوع الأول من بدء الدراسة بالفصل الدراسي وذلك ضمانا لاستقرار الدراسة والجدول الدراسي في وقت مبكر(أحمد، 1985).

فلسفة الإرشاد الأكاديمي:

إنَّ فلسفة الإرشاد الأكاديمي تنبع من أهدافه الرامية إلى تعريف الطلبة ببرامج الجامعـــة الأكاديمـــية،والجـــو الاجتماعي والرياضي الجديدين، وتعريفهم بالأنظمة والقوانيـــن والأعراف الجامعية في حياتهم الجديدة، وإتاحة الفرص أمامهم للاستفادة من خبرات أعضاء هيئات التدريس، ومساعدتهم على حل مشكلاتهم بالطرق العلمية الملائمـــة لكـــل حالـــة مـــنها، وكذلـــك في تزويد الطلاب بالمعلومات والمهارات والاتجاهـــات. إضـــافة إلـــى ذلك فإنَّ الإرشاد الأكاديمي مطالب بإحداث تغييرات إيجابـــية في سلوك الأفراد تجاه مجتمعهم وقيمه الثقافية والاجتماعية والمهنية(الفالح، 2004).

كمـــا ترتكز فلسفة الإرشاد الأكاديمي في المرحلة الجامعية على عدة حقائق واعتبارات يأتي في مقدمتها:

الافتراض أنّ عضو هيئة التدريس هو أفضل شخص يستطيع توجيه الطلبة في عملية اختيار المقررات، وأنّهُ أكثر معرفةً من حيث تقديم المعلومات الأكاديمية للطلبة.

2- المرشدون المتخصصون:

يأتي استخدام المرشدين المتخصصين في الإرشاد الأكاديمي بعد استخدام أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية،وهذا الأسلوب شائع الاستخدام في كليات المجتمع والكليات المتوسطة.

وهناك فوائد عديدة يمكن أنْ تتحقق من جراء استخدام المرشدين المتخصصين، فهم بعيدون عن سيطرة وتحيز الأقسام الأكاديمية مقارنة بأعضاء هيئة التدريس والذي ربّما سيتأثر نظام الإرشاد والتدريب المطلوبين للمرشد الأكاديمي الفعّال.

3- الإرشاد عن طريق الحاسب الآلي:

وهذه الطريقة تعني استخدام الحاسب الآلي لتزويد المرشدين والطلبة بمعلومات تتراوح ما بين المتطلبات السابقة للمقررات الدراسية إلى متطلبات التخرج بالنسبة للطلاب وبالنسبة للمرشدين تتراوح تلك المعلومات ما بين سجلات مطبوعة من المقررات التي أكملها الطالب إلى سجلات مطبوعة عن المقررات التي يحتاج إليها لاكمال المتطلبات العامة أو الخاصة.

4-المجموعات:

وتعني أنْ تتمّ عملية الإرشاد الأكاديمي بشكل جماعي للطلبة حيث تقوم الجهة المسؤولة عن الإرشاد في الجامعة بتوزيع الطلبة إلى مجموعات ويقوم المسؤولون عن عملية الإرشاد بتقديم المعلومات الإرشادية لهم. وتستخدم هذه الطريقة كوسيلة للتنفيذ أكثر من كونها طريقة أو أسلوبا لتقديم الإرشاد الأكاديمي.

5-الإرشاد الذاتي:

هذا النوع نادر الاستعمال، وفيه يزود الطلاب بمواد مكتوبة مثل (الكاتلوجات، الكتيبات اليدوية، الجداول الدراسية، أدلة المنهج) وبالتالي يقوم الطلاب بإرشاد أنفسهم فيما يتعلق باختيار المقررات والفصول. والمؤسسات التي

تفضل هذه الطريقة تبنى فلسفتها على اعتبار أن الطلبة ناضجون ومسؤولون لاكمال هذه المهمة بأنفسهم، وهذه الطريقة أثبتت كفايتها من حيث الوقت والتكلفة.

6- مراكز الإرشاد الأكاديمي:

تعتبر المكاتب المركزية للإرشاد الأكاديمي من الطرق والأساليب الحديثة في تقديـــم الإرشاد الأكاديمي، وكان من أهم الأسباب لإنشاء مراكز الإرشاد الأكاديمي قلـــة الاهتمام من أعضاء هيئة التدريس بالإرشاد الأكاديمي وتختلف مراكز الإرشاد الأكاديمي من حيث وظائفها وتنظيماتها.

وبشـــكل عام فإنَّ المراكز هي عبارة عن أقسام إدارية لخدمة الطلبة صممت لـــتزويدهم بالمعلومـــات ومســـاعدة الطلبة في عملية اتخاذهم للقرارات المبنية على احتياجاتهم الذاتية.

غياب الإرشاد الأكاديمي:

إنَّ غياب الإرشاد الأكاديمي الفعَّال في الجامعة يؤدي إلى إهدار تربوي كبير، ويـــؤدي إلـــى إرباك المرشدين الأكاديميين فيما يقومون به من مسؤوليات،وارتكاب الطلبة سلبيات مخالفة لأنظمة الجامعة ويؤدي إلى خلق مشكلات تكيفيه أكاديمية تقلل من إمكانيات التعلم عند طلبة الجامعة(جرادات، 1984).

وكذلـــك يترتـــب علـــى غياب الإرشاد الأكاديمي الفعّال عدد من النتائج غير المـــرغوب فـــيها، كتســـجيل مساقات لا تحتسب من متطلبات التخرج، أو تسجيل مســـاقات دون مراعاة متطلباتها السابقة، وبعض الطلبة يكتشف مؤخراً وبعد فوات الأوان أنَّـــه بحاجـــة لمادة دراسية للتخرج فيضطر إلى التأخير فصلاً كاملاً لأجلها، الأمـــر الذي يؤدي إلى ضياع الجهد والمال،وتأخر التخرج، وتكوين اتجاهات سلبية لـــدى الطلـــبة حـــيال نظام الساعات المعتمدة وربما حيال الحياة الجامعية بمجملها (نشواتي والحسن، 1984).

نماذج الإرشاد:

لقد تعددت وتنوعت النماذج المستخدمة في هذا المجال ومن أهمها ما يلي:

أولاً: النموذج الإرشادي الوصفي وأول من وصف هذا النموذج (Crookstoon,1972). والذي يتمثل في العلاقة التسلطية بين المرشد والطالب وما على الطالب إلا أنْ يتبع تعليمات المرشد، ولا يتحمل مسؤولية اتخاذ القرار بل يعتمد على توصيات مرشده كاختيار المساق أو التسجيل ومتطلبات الحصول على الشهادة.

ثانياً: نموذج الإرشاد الأكاديمي النمائي: يُمكّن الطلبة فهم أهدافهم وقيمهم واهتماماتهم وقدراتهم وحاجاتهم الخاصة،كما يساعدهم على اكتشاف المهن المتوافقة مع الأهداف والاهتمامات بالإضافة إلى تمكينهم من اختيار المواد والبرامج الملائمة، ويشير هذا النموذج إلى المسؤولية المشتركة بين المرشد والطالب التي تنمي قدرات الطالب وإمكاناته، فبدلاً من الإجابات الروتينية عن أسئلة الطالب فإنَّ المرشد يوجهه للمصادر المناسبة مما يُنمّي لديه الاستقلالية واتخاذ القرار وحل المشكلات(Chndo,1997). وبالرغم من توفر جوانب إيجابية في هذا النموذج إلا أنّه لا يخلو من بعض الانتقادات، ومنها الانتقادات التي أبرزها(Gordeen,1994). وأهمها:

أ. عامل الزمن إذ أنَّ المرشد يحتاج إلى وقت طويل.

ب. نقص التدريب في مجال الإرشاد.

ج. نقص في استراتيجيات التقويم.

ثالثاً: نموذج الإرشاد المتكامل: ويجمع هذا النموذج بين النموذجين السابقين ويجمع كروكت(Crockett,1984). مجموعة من النقاط تمثل الاختلاف بين النموذج النمائي والوصفي على النحو التالي:

1. النموذج النمائي ويتضمن الجوانب التالية:

أ. المرشد يرشد الطلبة أين يتعلمون هذه البيانات وكيف يطبقونها.

ب. يعلم المرشد الطلبة كيف يسجلون.

ج. الطلبة هم أنفسهم يختارون المواد.

د. المرشد يعلم الطلبة كيفية حل المشكلات.

هـ. المرشد يُزّود الطلبة بمعلومات حول ورش العمل، وحلقات البحث، مثل: مهارات القراءة، والتخطيط المهني.

2. النموذج الوصفي ويتضمن الجوانب التالية:

أ. يعرف المرشد سياسات الكلية ويخبر الطلبة بما يترتب عليهم فعله.

ب. المرشد يسجل الطلبة في الصفوف.

ج. المرشد يخبر الطلبة المواد التي عليهم أن يسجلوا بها.

د. المرشد يحل المشاكل الأكاديمية.

هـ. المرشد يزود الطلبة بالمعلومات حول المواد وأوقاتها.

علاقة عملية الإرشاد بعملية التسجيل:

يعتبر المرشد الأكاديمي حلقة وصل بين جدول الطالب الفصلي وعملية التسجيل، ويمكن تعريف عملية التسجيل إجرائيا بأنَّها: عملية توثيق المواد الواردة في الخطة الدراسية، والنتائج التي يحصل عليها الطالب من كل من هذه المواد بهدف التأكد من تخرجهم وتعتمد كفاءة هذه العملية على العوامل التي تؤثر فيها وتتفاعل معها، ومنها وضوح خطة الطالب الدراسية وتعاون المرشد الأكاديمي مع الطالب من أجل ضبط الخطة وتنفيذها، فكلما كانت عملية الإرشاد الأكاديمية واضحة ومحددة ومنضبطة، كانت عملية التسجيل يسيرة وسهلة وخالية من المشاكل، لذلك يتوجب على المرشد الأكاديمي أنْ يكون على وعي تام بإجراءات التسجيل وأنْ يتابع السجل الأكاديمي لكلّ طالب يشرف عليه أولا بأول تجنبًا لأيّ خلل قد يطرأ على مسيرة الطالب، ممّا يؤدي إلى هدر الوقت والجهد والمال (عودة، 1988).

ويرى الرباعي(1984) أنَّ عمل الإرشاد والتسجيل يقوم على أساس:

1- الاستيعاب التام للخطة الدراسية ووعي ما يطرأ عليها من تعديلات بين الفترة والأخرى.

2- التعاون التام على تطبيق الخطة من خلال فهم مشترك موحد لكل مواد هذه الخطة وبنودها، وكذلك التعديلات والأسباب الموجبة لها.

3- الإخلاص في العمل خدمة للطالب وذلك انطلاقا من حقيقة ثابتة هي أن إنشاء الجامعات أساسا لم يأتِ إلا لإعداد هذا الطالب أعداداً سليما خالياً من العقد، حتى إذا انتقل من مرحلة التحصيل إلى مرحلة الإنتاج جاء عمله من جنس إعداده، متقنّا،راشداً، نافعاً. هذا وتتم عملية تدقيق وضبط وتسجيل بطاقات التسجيل أثناء الفترة المخصصة للتسجيل، وأهم عمليات التدقيق هي: أنَّ الطالب سجل على بطاقة التسجيل المقررات المناسبة له والعبء الدراسي المناسب له، وأنَّ المرشد الأكاديمي قد وقع على البطاقة بعد التدقيق ويجب عدم قبول أيَّة بطاقة تسجيل من الطالب بعد التدقيق دون وجود توقيع المرشد الأكاديمي واسمه (صفوت 1984).

إنَّ الخدمة الإرشادية في سلطنة عُمان تهدف إلى مساعدة الطلبة وتكوين أنماط سلوكية اجتماعية سوية، ومساعدتهم على التغلب على مشكلاتهم الانفعالية والتحصيلية والاجتماعية، والعمل على تحقيق الصحة النفسية لهم، ولهذا بدأ تقديم الخدمات الإرشادية الضرورية من خلال أقسام شؤون الطلبة والقبول والتسجيل لمسترشديها من الطلبة، وهذا ما يحدث فعلاً في كليات التربية التي تشرف عليها وزارة التعليم العالي، ومن جهة أخرى فإنَّ جامعة السلطان قابوس من خلال مركز الإرشاد الطلابي والذي بدأ يقدّم خدماته منذ عام 1999م، فإنها تتعامل مع مسترشيدها المحولين من عمادة القبول والتسجيل عن طريق إلحاقهم بالبرامج الإرشادية المناسبة وخاصة الذين وقعوا تحت الملاحظة الأكاديمية، وكذلك يتم التعامل مع الطلبة المنسحبين لأسباب أكاديمية حتى يتمَّ توجيههم وإرشادهم مهنياً، وإعادة تأهيلهم للحياة العملية في المجتمع (جامعة السلطان قابوس، 2004).

إدراكاً من الدولة لأهمية دور المعلم العُماني في تنشئة أجيال المستقبل، وسعياً نحو الارتقاء بمستوى كليات التربية، فقد تمَّ تطوير الكليات المتوسطة إلى كليات تربوية على المستوى الجامعي، تعمل على إعداد المعلمين والمعلمات وتأهيلهم لممارسة مهنة التعليم بكفاءة وفعالية في جميع مراحل التعليم العام.وانطلاقاً من

الـــدور الـــرائد الذي تضطلع يه وزارة التعليم العالي في رفع مستوى كليات التربية والعمـــل علـــى الارتقاء به، بما ينعكس إيجاباً على التحصيل العلمي للدارسين، فقد جـــاء إنشاء مجلس الكليات الذي يرأسه معالي الوزير ليرسم السياسة العامة للكليات ومتابعة تنفيذها، وتوجد في السلطنة ست كليات للتربية موزعة على النحو التالي:

كلـــية التربية بصحار، وكلية التربية بنزوى، وكلية التربية بالرستاق، وكلية التربـــية بعبري، وكلية التربية بصور، كلية التربية بصلالة. وتقوم هذه الكليات على تأهـــيل المعلـــم العُماني وفق المقاييس والمعايير العربية والدولية حيث يمنح شهادة البكالوريوس في التربية(وزارة التعليم العالي، 1999).

ولذلـــك يواجه بعض الطلبة في كليات التربية بسلطنة عُمان بعض المشكلات المـــتعلقة بالإرشاد الأكاديمي التي قد ترجع إلى عوامل عدة منها عدم وضوح فلسفة الإرشـــاد وأهدافـــه وإجـــراءاته الـــذي يـــنعكس على الطالب،وحتى بالنسبة لبعض المرشدين الأكاديميين أنفسهم، الأمر الذي ينعكس على اتجاهات الطلبة نحو الإرشاد الأكاديمـــي وأهميـــته بالنسبة لهم، فقد تتكون لديهم اتجاهات سلبية في ظل مواجهة بعض المشكلات المتعلقة بمسيرتهم التربوية، وقد ذكر احمد (1985) بعض الأسباب التي تؤدي إلى تكوين اتجاهات سلبية لدى الطلاب نحو الإرشاد الأكاديمي منها:

1- كثرة أخطاء التسجيل.

2- معانـــاة الطـــلاب مـــن ســـوء النظام أحيانا(إغلاق الشعب،وقف التسجيل، التعارض، انخفاض المعدل، الوضع تحت المراقبة).

3- صعوبة مقابلة المرشد الأكاديمي.

4- صعوبة التفاهم بين المرشد والطالب لضيق وقت المرشد وعدم تفرغه.

لذلـــك يهـــدف الإرشـــاد الأكاديمي بكليات التربية إلى تيسير أساليب الحياة الأكاديمـــية والاجتماعـــية والثقافية للطالب داخل الكلية ممّا يمكنه من تحقيق أقصى فعالية أكاديمية ويتمُّ ذلك من خلال ما يلي:

1. تعريف الطالب بالبرنامج الدراسي ونظام الساعات المعتمدة.

2. تعريف الطالب بالتخصصات الأكاديمية التي يحتويها البرنامج الدراسي ومتطلبات الالتحاق بكل تخصص منها وتعريفه بمستلزمات الخطة الأكاديمية للحصول على الدرجة الجامعية في التخصص.
3. معاونة الطالب في الالتحاق بالتخصص الذي يرغب بدراسته بما يتفق مع إمكاناته وقدراته من جهة، وظروف وأهداف الكلية من جهة أخرى.
4. معاونة الطالب على اختيار وتحديد المقررات الدراسية التي ينبغي عليه التسجيل فيها ودراستها وذلك في ضوء طبيعة كلّ فصل دراسي وطبيعة المقررات وظروف الطالب.
5. تحديد العبء الدراسي للطالب وذلك في ضوء معدله الفصلي والتراكمي ومعدل التقدير العام.
6. مساعدة الطالب على تحديد جدوله الدراسي بما يتفق وظروفه.
7. التعرف على المشكلات التي يعاني منها الطالب وتؤثر عليه أكاديميا وتحليليا، وتحديد أساليب التغلب عليها أو التقليل من آثارها (حدية وزملائه، 1999).

ويتزايد دور المرشد الأكاديمي باعتباره عضو هيئة تدريس في الكلية فهو يسعى بكل الوسائل والأساليب إلى تحقيق الأهداف التي يرجى تحقيقها من تطبيق الإرشاد الأكاديمي، وما يرتبط بذلك من إجراءات سواء كانت على المستوى الإداري أم التنظيمي أم الأكاديمي، وذلك في ضوء كل من النظام الأساسي للكليات ولوائحها فضلا عن وعيه وإلمامه بآليات وإجراءات الإرشاد الأكاديمي، متعاونا في ذلك مع إدارة الكلية والعاملين بها.

وفيما يلي المهام الأساسية للمرشد الأكاديمي في كليات التربية:

1. إعداد الخطة الدراسية للطالب في ضوء قدراته ورغباته ومعدله الأكاديمي:

ويتطلب ذلك معرفة ما يلي:

أ- المقررات التي تُدّرس في كل فصل.

ب- عدد ساعات كل مقرر.

ج- المتطلب السابق لكل مقرر إنْ وجد.

د- المقررات التي رسب بها الطالب وفصل الرسوب.

هـ- الوقت الممكن لإعادة مقررات الرسوب.

و- المقررات التي سحبها الطالب بسبب وقوعه تحت الملاحظة الأكاديمية والطريقة التي يمكن تعويضها بها.

2. عقد لقاءات دورية منتظمة مع الطلاب: وتهدف هذه اللقاءات إلى:

أ- متابعة سيرة الطالب الأكاديمية.

ب- تذليل الصعوبات، ومعالجة المشكلات الأكاديمية التي تواجه الطالب في أثناء دراسته.

ج- إسداء النصائح والتوجيهات وتقديم المشوْرة الأكاديمية للطالب.

د- مساعدة الطالب على اكتشاف طاقاته وقدراته.

3. كتابة تقرير شهري عن كل طالب: حيث يجب على المرشد تقييم أداء الطالب في نهاية كل شهر، وكتابة تقرير عنه لعرضه على لجنة الإرشاد الأكاديمي بالكلية والتي تقوم بدورها بعرض التقارير على مجلس الكلية إذا تطلب الأمر لذلك.

4. التنسيق المستمر مع القبول والتسجيل بخصوص الجداول والخطة الدراسية للطالب، وبخاصة فيما يتعلق بتسجيل المقررات، والحذف والإضافة مع تزويد الطالب بأدلة أو كتيبات إرشادية (وزارة التعليم العالي، 2004).

ويتمّ تنظيم الإرشاد الأكاديمي للطلاب والطالبات داخل كلّ كليّة وفي ضوء ذلك فإنّ مسئولية الإرشاد الأكاديمي تكون لا مركزية، على مستوى كلّ كليّة على حده.

أ. يتولى مسئولية الإرشاد الأكاديمي أعضاء هيئة التدريس بالكلية ويتمّ توزيع الطلبة على أعضاء هيئة التدريس بحيث يكون نصيب كل عضو في حدود 25 طالباً وطالبة.

ب. يفضل بصفة عامة توزيع الإرشاد الأكاديمي لطلاب تخصص ما، على أعضاء هيئة التدريس في التخصص ذاته- كلّما كان ذلك ممكناً- وإذا لم يتيسر هذا فيكون التوزيع لأعضاء هيئة التدريس في تخصص يقترب في طبيعته مع تخصص الطالب.

ج. يُخصَّص لكلِّ مجموعة طلابية مرشد أكاديمي واحد ويفضل استمرار المرشد الأكاديمي مع طلابه طوال فترة تواجده بالكلية.

د. يتمُّ تكثيف لقاءات المرشد الأكاديمي مع الطلبة خلال الأسابيع الأولى من كل فصل دراسي، حتى يَتمَّ استقرار الجدول الدراسي لكل طالب، وبما يتفق مع ظروفه وإمكاناته وقدراته.

هـ. يتمُّ تحديد أوقات دورية معلنة للإرشاد الأكاديمي وذلك بشكل دائم أسبوعياً، وبما يتناسب مع ظروف الجدول الدراسي للطلاب، والجدول التدريسي لأعضاء هيئة التدريس.

ز. يتم إعداد ملف لكل طالب تسجل به تطورات حالته الأكاديمية، وييسر عمليات توجيه المرشد له.

و. بالإضافة إلى الإرشاد الفردي لكل طالب بالكلية، فإنّهُ يفضل أن يعقد المرشد إرشاداً جماعياً للطلبة المخصصين له، كلَّما تطلب الإرشاد الجماعي ذلك، وخاصة في بدء الفصل الدراسي.

ويتمثل دور إدارة الكلية فيما يخص الإرشاد الأكاديمي على النحو التالي:

أ. تحديد وتوزيع ساعات الإرشاد الأكاديمي، فضلاً عن الساعات المكتبية لكل عضو هيئة تدريس، وبما يتناسب مع الجدول الدراسي للطلبة الذين يرشدهم كل عضو.

ب. معاونة أعضاء هيئة التدريس بتدبير أماكن اللقاءات(سواء كانت الحجرات المخصصة لأعضاء هيئة التدريس، أو حجرات وقاعات أخرى محددة).

ج. الاهتمام بعمل ندوات داخل كل كلية بين أعضاء هيئة التدريس حول الإرشاد الأكاديمي، وأهميته بالنسبة للطلبة، وللعملية التعليمية ككل، وكذلك عمل ندوة حول هذا الموضوع يحضرها جميع الطلبة، وأعضاء هيئة التدريس، على أنْ يكون ذلك ضمن البرنامج التعريفي للطلاب الجدد كل عام ويجوز عقدها مرتين كلَّ عام على أنْ يكونَ في بداية كلِّ فصل دراسي.

د. المتابعة المستمرة للتوصيات التي تردُ في تقارير أعضاء هيئة التدريس حول حالات الطلبة الأكاديمية(حدية وزملائه، 1999).

2.2 الدراسات السابقة

تناولــت هذه الدراسة عدداً من الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوعها من حيــث أهدافهــا وأهميــتها، والأســاليب المستخدمة فيها، وذلك للإفادة من نتائجها وإجــراءاتها في بناء أداة الدراسة ومناقشة نتائجها. فتمَّ تقسيم الدراسات السابقة إلى دراســات عربــية، ودراسات أجنبية، وتمَّ تصنيف كلّ منها حسب التسلسل الزمني تصاعدياً من الأقدم إلى الأحدث.

أ. الدراسات العربية:

أجــرى نشواتي والحسن دراسة (1984)، هدفت إلى القيام بمسح للمشكلات الأكاديمــية في جامعة اليرموك، وتحديدها كما يدركها الطلبة ومرشدوهم ومسؤولو القــبول والتسجيل، وقد استخدم الباحثان أسلوبين للحصول على المعلومات المتعلقة بالإرشــاد الأكاديمــي، همــا أسلوب التقرير الذاتي بالنسبة للطلبة، وأسلوب المقابلة الفردية لستة مرشدين، وتكونت عينة الدراسة من (84) طالباً وطالبة وستة مرشدين بخــبرة إرشــادية لا تقــل عــن سنتين، وثلاثة مسئولين من دائرة القبول والتسجيل بالجامعــة، أظهرت نتائج الدراسة أنَّ هناك بعض الصعوبات التي تحول دون تحقق الإرشــاد الأكاديمــي لأهدافه كما يجب، منها: عدم معرفة بعض المرشدين بالخطة الدراسية، وعدم تواجد بعض المرشدين أثناء فترة التسجيل لتقديم الخدمات الإرشادية للطلــبة،وعــدم توفــر الأماكــن المناسبة لتقديم الخدمات الإرشادية، وتحيز بعض المرشــدين في التعامل مع الطلبة، وعدم ثقة الطلبة ببعض المرشدين، وعدم وضوح الخطــة الدراســية، وكذلك عدم توفر المساقات التي تتفق وخطة الطالب الدراسية، وإغلاق بعض الشعب في وقت مبكر مما يحول دون تسجيل بعض الطلبة لمساقاتهم.

وقــام مقصود(1986) بدراسة هدفت إلى معرفة حاجات الطلبة من الإرشاد الأكاديمي وتحديد العوامل الرئيسة التي تحدُّ من تحقيق أهداف الإرشاد الأكاديمي من وجهــة نظــر أعضــاء هيئة التدريس والطلبة في جامعة أم القرى بمكة المكرمة، والعمــل علــى رفع نوعية برنامج الإرشاد الأكاديمي، حيث طور الباحث استبانتين لجمــع البــيانات: أحدهمــا لأعضاء هيئة التدريس والأخرى للطلبة وتكونت عينة الدراســة من(186) عضو هيئة تدريس، وعينة من الطلبة بلغت(1815) طالباً، وقد

أظهــرت نــتائج الدراسة أنّ أعضاء هيئة التدريس والطلبة، أجمعوا على أنّ جميع الوظــائف الإرشــادية والواردة في الاستبيانين وعددها(16) وظيفة تمثل احتياجات فعلــية، وأنّ الوظــائف المــتعلقة بالبعدين الأكاديمي والإداري، تعد أكثر أهميةً من الوظائف المتعلقة بالأبعاد الشخصية والمهنية، وفيما يتعلق بالعوامل التي تعيق عملية الإرشــاد الأكاديمي، اعتبر أعضاء هيئة التدريس أن(41) من أصل(45) عاملاً تحد من جهودهم في القيام بالإرشاد الأكاديمي وتحقيق أهدافه، في حين اعتبر الطلاب أنّ (37) من أصل(46) عاملاً تقلل من استفادتهم من برنامج الإرشاد الأكاديمي.

كمــا أجــرى العيسوي (1989) دراسة هدفت إلى الكشف عن ميول الطلبة الأكاديمــية، واتجاهــاتهم نحــو الدراســة الجامعية واختبار المهنة وبعض القضايا الاجتماعــية، طبقت الدراسة على عينة من طلبة جامعة الإسكندرية. وأشارت نتائج الدراســة إلــى أنّ (31.4%) مــن الطلــبة يجدون صعوبة في اختيار المهنة، وأنّ (80%) من الطلبة بحاجة إلى الإرشاد للمواد الدراسية المتعلقة بإختيار المهنة، وأنّ حاجــة الذكــور للإرشــاد أكثر منها لدى الإناث، في حين أشارت النتائج المتعلقة بالاتجاهــات نحو بعض القضايا الاجتماعية، أن ما نسبته(76%) من الذكور يوافق على تعليم الفتاة، ثم التفرغ لبيتها، و(34.6%) يرغبون بالزواج من فتاة عاملة، وأمّا فــيما يــتعلق بالمــيول المهنــية فأشارت النتائج إلى أن نسبة (97.3%) من الطلبة يــتطلعون إلــى وضــع الرجل المناسب في المكان المناسب ونسبة(83.2%) تبدو اتجاهاتهم سلبية نحو العمل الحكومي.

كما هدفت دراسة غوني (1990) إلى التعرف إلى رأي أساتذة كلية التربية-فــرع جامعــة لملــك عبد العزيز بالمدينة المنورة حول مفهوم الإرشاد الأكاديمي، وتوضــيح درجــة العلاقة بين الأستاذ الجامعي والطالب، وتحديد بعض الاعتبارات الأساســية التي تعمل على إنجاح عملية الإرشاد الأكاديمي، والوقوف على أهم عشر مشــكلات تعتبر أساسية من وجهة نظر أفراد العينة وترتيبها حسب الأهمية، إضافة إلــى تقديم بعض التوصيات التي من شأنها تطور أعمال الإرشاد الأكاديمي واقتراح الحلــول المناســبة للمشكلات الأكاديمية. استخدم الباحث لأغراض دراسته إستبانة تكونــت من أربعة أبعاد رئيسة هي الأهداف العامة للإرشاد الأكاديمي، والعلاقة بين

الأستاذ والمرشد الأكاديمي والطالب، وبعض الاعتبارات الأساسية في عملية الإرشاد، ومشكلات الإرشاد الأكاديمي. وقد تكونت عينة الدراسة من (100) أستاذ من أعضاء هيئة التدريس. وقد أظهرت نتائج الدراسة أنَّ الأهداف العامة للإرشاد الأكاديمي كانت واضحة لأعضاء هيئة التدريس، وأنَّ هناك فروقاً دالة إحصائياً بين وجهات نظر أفراد عينة الدراسة فيما يتعلق بطبيعة العلاقة بين المرشد الأكاديمي والطالب، كما أظهرت أيضاً بعض الضوابط التي تحكم علاقة الطالب بالمرشد الأكاديمي مثل: مراجعة الطالب للمرشد الأكاديمي خلال الفصل الدراسي للاسترشاد به، والأخذ بآرائه. والتزام المرشد الأكاديمي بالساعات المكتبية أو تقبل آراء الطلبة، ومعرفته التامة بنظام الدراسة والبرامج الدراسية. ومشاركة المرشد الأكاديمي للطلبة في المناسبات الاجتماعية، والأنشطة الطلابية وخلق الجو الودي الحميم مع الطلبة، وتبادل الرأي مع طلابه في كل قضاياهم وإبداء النصح والإرشاد والمشورة لهم.

وجاءت دراسة الشامسي (1994) لتصفَ تجربة جامعة الإمارات العربية في مجال الإرشاد الأكاديمي، التي تقدم على التعرف إلى مدى إدراك الطلبة وأعضاء هيئة التدريس والإداريين إلى واقع الإرشاد الأكاديمي،وتقديم تصور لإرشاد أكاديمي فعال. استخدمت الباحثة لجمع البيانات أسلوب الوثائق والسجلات، والمقابلات للمعنيين بالإرشاد الأكاديمي وأيضاً استبانة لجمع البيانات المعدة عن مدى إدراك أطراف التفاعل في العملية الإرشادية وزعت على عينتين عشوائيتين من أعضاء هيئة التدريس والطلبة حيث وضعت استبانة لكل فئة. وأظهرت نتائج الدراسة أنَّ مركز الإرشاد الأكاديمي في الجامعة يشكل قاعدة مهمة ومفيدة لتقديم الخدمات الإرشادية، شريطة توفر الإمكانات المادية والبشرية، وأشارت النتائج أيضاً إلى عدم توفر تصور واضح لنظام الساعات المعتمدة، ولمفهوم الإرشاد الأكاديمي، ولطبيعة العلاقات بين المرشد الأكاديمي والطالب، ومعرفة كل منهما لدوره، وعدم الإلمام بالخطة الدراسية وتعليماتها، كما أشارت النتائج إلى أنَّ بعض المرشدين لا يؤدون دورهم على الوجه المطلوب، وأنَّ هناك مشكلات ناجمة عن طبيعة الجداول

الدراسية، وبطء الحاسب الآلي أثناء عملية التسجيل وإدخال البيانات، وذلك ينعكس سلباً على إجراءات التسجيل.

وهدفت دراسة الصمادي(1994) إلى البحث والمقارنة في اتجاهات طلبة جامعة اليرموك نحو الإرشاد في ضوء وجود عدد من المتغيرات، ومنها الجنس، والتخصص، والديانة، والسكن، والدخل الشهري، والمعدل التراكمي، ووضع الوالدين والعلاقات الاجتماعية للطالب والحالة الصحية ومهنة الأب والأم على عينة عشوائية طبقية من طلبة جامعة اليرموك بلغت(706) وصممت أداة للدراسة لقياس اتجاهات الطلبة نحو الإرشاد، وتكونت عينة الدراسة من(63) فقرة، وكان من نتائج هذه الدراسة، عدم ظهور أيَّ فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الطلبة في ضوء متغيرات الديانة، وطبيعة وضع الأم، وحالة الوالدين، ومعدل دخل العائلة الشهري، في حين أشارت النتائج الإحصائية إلى وجود فروق ذات الدلالة الإحصائية يمكن أنْ تُعزى إلى أثر الجنس، حيث حققت الإناث معدلات أعلى من الذكور، على مقياس الاتجاهات نحو الإرشاد، كما أظهرت فروقات ذات دلالة إحصائية يمكن أنْ تُعزى إلى أثر العلاقات الاجتماعية عند الطالب لصالح الطلاب الذين لديهم صديق أو أكثر، وكشفت النتائج تأثر بعض العوامل في اتجاهات الطلاب نحو الإرشاد الأكاديمي كعامل الجنس، والعلاقات الاجتماعية والسكن، كما أنَّ نتائج الدراسة كشفت عن العلاقة بين متغيرات كالتخصص والمعدل التراكمي وطبيعة وضع الأم، ووضع الوالدين وديانة الطالب، ومعدل دخل العائلة والترتيب الميلادي في الأسرة ومهنة الأب والحالة الصحية.

وأجرى محمد (1995) دراسة هدفت التعرف إلى طبيعة اتجاهات طلبة جامعة الإمارات نحو الإرشاد الأكاديمي، وإلى أيِّ مدى ترتبط هذه الاتجاهات بتوافقهم الدراسي، حيث تألفت عينة الدراسة من(172) طالباً وطالبة من المستوى الدراسي الثاني والثالث، وقد طبق عليهم مقياس الإتجاه نحو الإرشاد الأكاديمي. وأشارت النتائج إلى أنَّ اتجاهات الطلبة نحو الإرشاد الأكاديمي محدودة نسبياً. وقد فسر ذلك في ضوء بعض المتغيرات المتعلقة بنظام الإرشاد وتطبيقاته ومشكلاته من جهة،بالإضافة إلى بعض المتغيرات الأخرى التي تتعلق بالطلبة أنفسهم ومدى

إلمامهم وقناعتهم بأهمية الإرشاد الأكاديمي بالنسبة لهم من جهة أخرى. كما أشارت النـــتائج للعلاقـــة الوثيقة بين الإرشاد الأكاديمي والتوافق الدراسي للطلبة على حد ســـواء. وقـــد أبـــدى الطلـــبة اتجاهـــاً أكثر إيجابية من الطالبات نحو دور الإرشاد الأكاديمـــي في حل مشكلاتهم، فيما اتسمت اتجاهات الطالبات بالإيجابية نحو أهمية العلاقة الإرشادية بين المرشد والطالبة، وأشارت النتائج إلى أن هناك أثراً لمتغيري الاتجاه نحو الإرشاد الأكاديمي والجنس على التوافق الدراسي للطلاب.

كمـــا أجرى الناجم والموسى (1996) دراسة هدفت إلى الكشف عن وظائف الإرشـــاد الأكاديمـــي كمـــا يراه الطلبة في مستويات دراسية وتخصصات أكاديمية مخـــتلفة في كلية التربية في جامعة الملك فيصل، وطبقت الدراسة على عينة مكونة مـــن(219) طالباً وطالبة في المستوى الدراسي الثاني والرابع، وكانت أداة الدراسة اســـتبانة تتعلق بوظائف الإرشاد الأكاديمي. وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود أثـــر لمتغير التخصص الأكاديمي في وظائف الإرشاد الأكاديمي كما أشارت النتائج إلـــى أنه لا يوجد أثر دال إحصائياً لمتغير التخصص الأكاديمي في وظائف الإرشاد الأكاديمـــي. كما أشارت النتائج إلى أنَّ طلبة المستوى الرابع من القسم العلمي أكثر إدراكـــاً لوظـــائف الإرشـــاد الأكاديمـــي. وأنَّ الطالب الجامعي بحاجة إلى الإرشاد الأكاديمي طيلة فترة دراسته. كما أشارت الدراسة إلى وجود مشكلات تقف عائقاً في سبيل تحسين أداء عملية الإرشاد الأكاديمي، وتعزى هذه إلى عدم تدريب عضو هيئة التدريس في القيام بعملية الإرشاد، وتعريف الطلبة بنوع الخدمات الإرشادية المقدمة من قبل الجامعة.

وحـــول مشـــكلات الإرشـــاد الأكاديمي فقد أجرى الخوالدة وغرايبة(2000) دراســـة هدفت إلى الكشف عن طبيعة مشكلات الإرشاد الأكاديمي وحدتها من وجهة نظـــر طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك، والعاملين في دائرة القبول والتسجيل، واستخدمت أداة الدراسة التي تضمنت(61) فقرة التي صمَّمها الباحثان وطبقت على عيـــنة عشوائية قوامها(700) طالب وطالبة من جامعة اليرموك. وقد أشارت نتائج الدراســـة إلـــى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الطلبة ومتوسطات العامليـــن فـــي دائـــرة القبول والتسجيل، وكانت لصالح الطلبة في مشكلات الخطة

الدراسـية، والجـدول الدراسي، وتعليمات القبول والتسجيل وإجراءات التسجيل،في حيـن كانـت لصالح العاملين في دائرة القبول والتسجيل في دور المرشد في عملية الإرشاد، والعلاقة الإرشادية بين المرشد والطالب. وأشارت النتائج أيضاً إلى وجود تباين ذي دلالة إحصائية بين متوسطات الطلبة تبعاً لمتغير التخصص على مشكلات دور المرشد، والعلاقة الإرشادية بين المرشد والطالب، والخطة الدراسية، وتعليمات القـبول والتسـجيل. بينما لم تظهر أيّة فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر الطلبة فيما يتعلق بمشكلات الإرشاد الأكاديمي في جميع المجالات وأظهرت فروقاً في العلاقة بين المرشد الأكاديمي والطالب ولصالح الذكور.

أمـا دراسـة أحمـد (2002) فقد هدفت إلى التعرف على مشكلات الإرشاد الأكاديمي في جامعة اليرموك كما يراها الطلبة، حيث تمَّ اختيار عينة الدراسة مكونة من(988) طالباً وطالبة، واستخدمت استبانة مكونة من(50) فقرة. وقد أظهرت نتائج الدراسة إلى أنَّ مجال المرشد الأكاديمي هو أهم مشكلات الإرشاد الأكاديمي، بمعنى أنَّ التواصل بين المرشد والطالب ليس فاعلاً. كما دلت النتائج علىعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات الطلبة تعزى لمتغير التخصص، كذلك دلـت النـتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات الطلبة علـى أداة الدراسـة تعزى لمتغير الجنس وذلك لصالح الإناث، ووجود فروق ذات دلالـة إحصـائية فـي متوسطات استجابات الطلبة على أداة الدراسة تعزى لمتغير المستوى الدراسي وذلك لصالح السنتين الأولى والثانية.

وهدفـت دراسـة فقوسة(2002) إلى التعرف إلى اتجاهات الطلبة في جامعة الخلـيل، وبوليتيكنك فلسطين نحو الإرشاد الأكاديمي، وعلاقاتها بتوافقهم الدراسي، ومعرفة إلى أيِّ مدىً ترتبط هذه الاتجاهات بتوافق الطلبة دراسيا،والتكيف مع الحياة الجامعـية، وذلك من خلال البحث في مكونات هذه الاتجاهات، والتي غالبا ما يرجع مصـدرها للمرشد الأكاديمي، والوضعية الإرشادية التي تمارس في الجامعة وكذلك هدفـت الدراسـة إلى معرفة ما إذا كان هناك وجود علاقة ارتباطيه بين الاتجاهات الإيجابـية للطلـبة نحو الإرشاد، وبين توافقهم الدراسي. وتكونت عينة الدراسة من (286) طالـباً وطالـبة مـن جامعـة الخلـيل و(114) طالباً وطالبة من بوليتكنك

فلسطين.وأظهرت نتائج الدراسة بأنَّ هناك علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين التوافق الدراسي عند الطلبة وبين اتجاهاتهم نحو الإرشاد الأكاديمي، كما أظهرت النتائج أنَّهُ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الطلبة نحو عملية الإرشاد الأكاديمي تعزى لمجالات الدراسة، والكلية، والسنة الدراسية، والمعدل التراكمي، والحالة الاجتماعية ومكان السكن، بينما ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو عملية الإرشاد الأكاديمي تعزى للجنس لصالح الذكور.

وهدفت دراسة ميلاد(2004) إلى تعريف الطلبة بالمشكلات التي يعانون منها والتي تؤثر عليهم أكاديمياً وتحليلها وتحديد أساليب التغلب عليها أو التقليل من آثارها وكذلك إلى مساعدة الطلبة على اختيار وتحديد المقررات الدراسية التي ينبغي عليهم التسجيل فيها ودراستها على عينة دراسة بلغت(500) بواقع(250) من الذكور و(250) من الإناث وتمَّ إعداد مقياس اتجاه الطلبة نحو أهمية الإرشاد الطلابي، وفي ضوء فرضيات البحث ونتائج الدراسة واستنتاجاتها توصل البحث إلى أهمية دراسة اتجاهات الطلبة فيما يخص آراءهم نحو أساليب الإرشاد الطلابي والتوجيه المهني من أجل مستقبل أفضل ومتابعة الخريجين للوقوف على احتياجاتهم بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم وتزويدهم بما هو متطور من خلال برامج التدريب والإرشاد في أثناء الخدمة، وإلى ضرورة إضافة مقرر دراسي خاص بالإرشاد الطلابي لكلِّ التخصصات التعليمية المطروحة في كليات التربية بسلطنة عمان ثم أهمية تدريب وإرشاد طالبات التعليم الأساسي على خدمات الإرشاد الطلابي وخاصة لأسر ذوي الحاجات الخاصة وللأطفال في مدارس التعليم الأساسي، أو إحداث قسم للتربية الخاصة في كليات التربية بسلطنة عمان وضرورة إيجاد برامج تخصصية للتربية الخاصة.

كما هدفت دراسة المجالي(2004) إلى التعرف على واقع الخدمات الإرشادية المقدمة لطلبة جامعة مؤتة، حيث تكونت عينة الدراسة من(784) طالباً وطالبة، وطور الباحث استبانة مكونة من(46) فقرة. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: وجود قصور واضح في مجال الخدمات الإرشادية بمجالاتها الثلاثة التي تناولتها الدراسة (الأكاديمي، والمهني، والنفسي) وأنَّ طلبة جامعة مؤتة يدركون بشكل كبير

أهمية الخدمات الإرشادية، فقد جاء الإرشاد النفسي في المرتبة الأولى، تلاه في المرتبة الثانية الإرشاد المهني، وجاء في المرتبة الثالثة الإرشاد الأكاديمي. وأظهرت النتائج فروقاً دالة إحصائياً في تقديرات الطلبة لمدى توافر الخدمات الإرشادية تعزى المتغير (الكلية) ولصالح طلبة الكليات الإنسانية، ومتغير (الجنسية) ولصالح الجنسية الأردنية، تفاعل الجنس والجنسية، والجنس والكلية في حين لم تشر النتائج إلى فروق في تقديرات الطلبة لمدى توافر الخدمات الإرشادية تعزى لمتغير الجنس، وقد دلت النتائج أيضاً على فروق دالة إحصائياً في تقديرات الطلبة لمدى إدراك الطلبة لأهمية الخدمات الإرشادية تعزى لمتغير (الجنس) ولصالح الإناث، ومتغير (الجنسية) ولصالح الجنسية الأردنية، وفروق تعزى لتفاعل الجنس والجنسية ولصالح الإناث بالنسبة للجنسيات الأردنية وغير الأردنية، والجنس والكلية لصالح الإناث بالنسبة للكليات العلمية ولصالح الذكور بالنسبة للكليات الإنسانية، والتفاعل الثلاثي بين الجنس والجنسية والكلية، في حين لم تشر النتائج إلى فروق في تقديرات الطلبة لمدى إدراك الطلبة لأهمية الخدمات الإرشادية تعزى لمتغير (الكلية).

كما جاءت دراسة الشبيل(2004) للتعرف على مشكلات الإرشاد الأكاديمي في جامعة آل البيت من وجهة نظر الطلبة وأعضاء الهيئة التدريسية (المرشد في الأكاديميين" والعاملين في دائرة القبول والتسجيل)، تكونت عينة الدراسة من(635) طالباً وطالبة و(40) مرشداً ومرشدة، (12) من العاملين في دائرة القبول والتسجيل، واستخدم الباحث استبانة من(46) فقرة موزعة على أربعة مجالات هي: المشكلات المتعلقة بالمرشد الأكاديمي، والمشكلات المتعلقة بالعلاقة الإرشادية بين المرشد الأكاديمي والطالب، والمشكلات المتعلقة بالخطة الدراسية والجدول الدراسي، والمشكلات المتعلقة بإجراءات التسجيل. وتوصلت الدراسة إلى أن هناك مشكلات تتعلق بعملية الإرشاد الأكاديمي، ومشكلات متعلقة بإجراءات التسجيل، وأنه لا توجد فروق في تقديرات الطلبة لدرجة وجود مشكلات في الإرشاد الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس، ولا توجد فروق في تقديرات المرشدين الأكاديميين تعزى لمتغيري الجنس والتخصص الأكاديمي، وأنَّ هناك فروقاً في تقديرات الطلبة حول وجود

مشــكلات الإرشــاد الأكاديمــي تعــزى لمتغــيري المستوى الدراسي والتخصص الأكاديمي.

ب. الدراسات الأجنبية

أجرى داس، وفورد(Das & Ford ,1986) دراسة هدفت إلى التعرف على حاجــات الطلــبة الأجانب، الذين يدرسون في جامعة مينيوتنا. تكونت عينة الدراسة مــن(44) طالباً أجنبياً، واستخدمت الدراسة استبيانا أُعدّ لهذا الغرض، أشارت نتائج الدراســة إلــى أنَّ الطلبة يعانون عند بداية التحاقهم بالجامعة من مشكلات التسجيل، والتخطــيط الدراســي، وتــلا ذلــك المشكلات المتعلقة بالعلامات واكمال الدراسة والانــتقال مــن تخصــص لآخر، كما أبدى كثير من الطلبة حاجتهم للحصول على المســاعدات المالية. كما تبين أنَّ مجال المشكلات الاجتماعية ذو أهمية كبيرة تتمثل في الحنين إلى الوطن، والشعور بالوحدة.

كمــا هدفــت دراسة ريتشارد (Richard,1986) إلى تحديد المشكلات التي تواجــه الطلــبة الأجانــب فــي الجامعة الأمريكية ببيروت، وتقديم خدمات تتناسب واحتياجاتهم، استخدم الباحث قائمة موني لمشكلات الطلبة الجامعية، على عينة تألفت من(272) طالباً وطالبة قسمت إلى مجموعتين، الأولى عددها(198) طالباً من الطلبة اللبنانييــن والثانــية(75) طالــباً وطالبة من الطلبة الأجانب الدارسين من جنسيات مخــتلفة، أشــارت النتائج إلى أنَّ مشكلات الطلبة تركزت على ثلاثة مجالات، هي الوضــع المالــي والمعيشي، والتكيف مع المحيط، وطرق التدريس وإعداد المناهج، وقد أشار 41% من الطلبة اللبنانيين إلى رغبتهم في توفير الخدمات الإرشادية، 68 % من الطلبة الأجانب أيدّوا هذه الرغبة مجرد تأييد.

وقامــت فروســت(Frost،1990) بدراسة مقارنه بين كليتين: الكلية الأولى يوجــد فيها برنامج للإرشاد الأكاديمي لمساعدة الطالبات على حل مشاكلهن، وكانت العينة(127) طالبة، والكلية الثانية لا يوجد فيها برنامج للإدارة والأكاديمية، وكانت عينتها (140) طالبة. ولتحقيق هدف الدراسة، تمَّ تطبيق أداة القياس (الاستبانة) التي تقــيس مســتوى إدراك طالبات العينة الأولى للإرشاد الأكاديمي وكان أكثر إيجابية بصــفة عامة من إدراك طالبات العينة الثانية للإرشاد الأكاديمي. كما وجدت فروق

ذات دلالـــة إحصـــائية بيـــن أفراد العينتين في التخطيط الأكاديمي وتكرار الاتصال بالمرشد الأكاديمي.

وقامـــت مـــيرتا(Merta,1992) بدراسة للكشف عن فعالية نسقين من أنساق الإرشـــاد الأكاديمي المباشر(التسلطية في مقابل التعاونية)، ولتحقيق هدف الدراسة، تـــم تطبيق مقياس تقدير الأقران لفعالية المرشد على عينة مكونة من(50) طالبا من الطـــلاب الآسيويين،وقد أسفرت النتائج عن أن تقديرات الطلاب مرتفعي التثاقف(*) للمرشـــد التسلطي مرتفعة، بينما تقديرات الطلبة منخفضي التثاقف للمرشد المتعاون مرتفعة،بينما تقديرات الطلبة منخفضي التثاقف للمرشد المتعاون مرتفعة.

كمـــا قامت فروست (Frost,1993) بدراسة ممارسات واتجاهات المرشدين الأكاديميـــن فـــي ضـــوء الإرشـــاد النمائـــي، ولتحقيق هدف الدراسة، تمت مقابلة (48)مرشـــدا أكاديمـــيا للكشف عن الممارسات والاتجاهات نحو الإرشاد، وقد بينت النتائج أن المرشدين الأكاديميين يستطيعون من خلال العلاقات الاجتماعية مع الطلبة الـتعرف على العوامل التي تعزى إلى النجاح، والاهتمامات في الأنشطة اللاصفية والأكاديمية.

وقام ستانيفور (Stanifer,1994)، بدراسة هدفت إلى تقييم مستوى الخدمات الطلابية التي تقدمها جامعة الينوى للطلبة الأمريكان والطلبة الأجانب ومدى رضاهم وتصـــوراتهم عن هذه الخدمات، تشكلت عينة الدراسة من(400) طالب منهم(200) أمريكـــي و(200) طالـــب أجنبـــي، أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق هامة بين متغيرات الدراسة، وأشارت إلى وجود خدمات استخدمها أكثر من (50%) من عينة الدراســـة، كمـــا عـــبروا عـــن رضا متوسط عنها وهي خدمات الإرشاد الأكاديمي وخدمـــات القبول والتسجيل والخدمات الصحية وخدمات الإرشاد النفسي، وأوضحت الدراسة تذمراً واضحاً من خدمات المراكز الترفيهية والرياضية.

كما قام جريدن(Greeden،1995) بدراسة هدفت إلى التعرّف على الفروق بيـــن تصـــورات الطلـــبة وأعضاء هيئة التدريس في جامعة نيوجرسي في الولايات

(*) التثاقف: تبادل ثقافي بين شعوب مختلفة وبخاصة تعديلات تطرأ على ثقافة بدائية نتيجة لإحتكاكها بمجتمع أكثر تقدماً.

المتحدة الأمريكية حول مكونات الإرشاد الجيد، وقد طبقت استبانة خاصة بذلك على عيـنة مـن(1670) طالـباً، وعضو هيئة تدريس في(54) قسما من أقسام الجامعة. أشـارت النـتائج إلى أنَّ الطلبة يعتمدون على المعلومات المكتوبة والأصدقاء فيما يـتعلق بالإرشاد الأكاديمي أكثر من اعتمادهم على المرشد الأكاديمي، كما تبين أنَّ معظم جلسات الإرشاد تدور حول التسجيل، والتسرب الدراسي، والمشكلات الأخرى التي يواجهها الطلبة.

دراسـة اليجادو(Alegado,1998)، هدفت إلى الكشف عن مدى رضا طلبة جامعـة اوريغـون بأمـريكا عن الخدمات الطلابية التي تقدمها الجامعة في مرحلة الـبكالوريوس، ثـمَّ اختـيار عيـنة عشـوائية مكونـة مـن(300) طالـب منهم (150) طالـباً أمريكياً و(150) طالبا أجنبيا، أظهرت النتائج أنَّ الطلبة الأجانب غير راضـين عـن الخدمـات الطلابية المقدمة لهم، كما لم يتضح أنَّ أيَّ مجموعة من المجموعتيـن راضـية جـدا أو ساخطة جدا عن أيِّ خدمة، في حين أظهر الطلبة المحليون رضاً متوسطاً عن الخدمات المقدمة لهم، وقام الباحث بوضع استراتيجيات لتفادي المشكلات المتعلقة بالخدمات الطلابية وتقديمها بشكل أكثر فعالية.

أمَّـا دراسـة كولنجل، (Colangelo,2002) فقد هدفت إلى تحسين خدمات الإرشـاد والتوجـيه فـي مركز حضري، حيث نفذ مشروع لمدة ثلاث سنوات من (1988ـ1991) بهـدف تحسـين نوعـية خدمات الإرشاد والتوجيه المقدمة لطلبة المـرحلة الثانوية المترددين على مراكز الإرشاد الحضرية في ولاية (اركانسيسز). وقـد ركـز الـبرنامج على تقديم خدمات غير متاحة في أي مكان آخر، وكان من أهداف البرنامج: مساعدة الطلبة، وتمكينهم من اتخاذ قرارات واقعية تتعلق بمستقبلهم الدراسـي. تقديـم الدعم للملتحقين بالبرنامج الذين يُنهون البرنامج بنجاح، مساعدة الطلـبة في الانتقال للخطوة التالية وهي الانتقال للدراسة الجامعية والتخرج، مساعدة الطلـبة علـى تنمية مهارات شخصية إيجابية، ووضع سياسات إرشادية غير متحيزة لجـنس معيـن، ووضع سياسات إرشادية، تساعد الطلبة ذوي الحاجات الخاصة على الانتقال من المدرسة للعمل.

تعليق على الدراسات:

يتضــح من العرض السابق للدراسات العربية والأجنبية التي تناولت خدمات الإرشاد الأكاديمي، أنَّه يوجد تشابه في المتغيرات التي تطرقت إليها هذه الدراسات، والتـي أشـارت إلـى ضرورة تواجد خدمات الإرشاد الأكاديمي لطلاب وطالبات الجامعات والكليات، وكذلك تمَّ التعرف على واقع الخدمات الإرشادية المقدمة لهم من رجـال الإرشـاد الأكاديمي، والكشف عن معرفة الطلبة لأهمية الإرشاد الأكاديمي ومدى توافرها لهم، وقد ركزت معظم الدراسات السابقة على ضرورة تواجد خدمات الإرشـاد الأكاديمي، واختلفت نتائج هذه الدراسات في تحديدها لهذه المشكلات التي يعانون منها في مجالات متعدده.

فمـن خلال استعراض الدراسات السابقة تبن وجود عدد كبير من الدراسات التي تناولت دراسة الإرشاد الأكاديمي لطلبة الجامعات، والتعرف إلى أهم المشكلات التـي تواجههـم ووضع التوصيات المناسبة لها، إلاّ أنَّ الدراسات التي تناولت واقع هذه الخدمات في الجامعات كانت قليلة، والموجود منها تناول بُعداً من أبعاد الإرشاد في الجامعات وهو البعد الأكاديمي، إضافة إلى دراسة مدى توافرها من وجهة نظر الطلـبة أنفسهم كونهم المستفيدين منها، وبالتالي هم الأقدر على تحديد نسبة توافرها، وقـد استفاد الباحث في دراسته من الدراسات السابقة في بيان أهمية الدراسة الحالية من خلال التعرف إلى إدراك طلبة كليات التربية لأهمية الإرشاد الأكاديمي، و توافر خدمـات الإرشـاد الأكاديمي ومدى فاعليته بالنسبة لهم، مما ساعد في تطوير الأداة (الاسـتبانة) التـي اسـتخدمت فـي هذه الدراسة والتوصل إلى النتائج والتوصيات المناسـبة. وكذلـك نستنتج من أن الدراسات السابقة تناولت بعض جوانب مشكلات الإرشـاد الأكاديمـي، كمـا تناولـت وظـائف الإرشاد الأكاديمي الناجم وموسى (1996)، وعلاقـة الإرشـاد بالتوافق الدراسي للطلبة محمد(1995)، وكذلك إدراك الإرشاد الجيد جريدن (Greeden, 1995). وأشارت نتائج بعض الدراسات السابقة إلـى ضـعف الإرشـاد وغـياب التنظيم والإهتمام بعملية الإرشاد الأكاديمي، ومن الدراسـات التـي أشارت نتائجها إلى العوامل التي تعيق تحسين أداء عملية الإرشاد الأكاديمي الناجم، وموسى(1996).

3. 3 أداة الدراسة:

بغرض تحقيق أهداف الدراسة، قام الباحث بتطوير أداة لقياس أهمية، وتوافر ومـــدى فاعلية خدمات الإرشاد الأكاديمي لطلبة كليات التربية بسلطنة عُمان، وكانت إجراءات تطوير الأداة (الاستبانة)على النحو التالي:

1. مــراجعة الأدب الــتربوي والنفسي المتعلق بالإرشاد الأكاديمي، والإطلاع على الاستبانات التي تحدثت عن الإرشاد الأكاديمي(الشامسي؛ 1994؛ محمد، 1995؛ الــناجم وموسى، 1996؛ الخوالدة وغرايبة، 2000؛ الشبيل، 2004؛ المجالي، 2004؛ فقوسة، 2002؛ أحمد، 2002؛ميلاد، ،2004).
2. تحديد أبعاد الأداة (الاستبانة) المتعلقة بأهمية وتوافر وفاعلية الإرشاد الأكاديمي والتـــي تكونـــت فـــي صورتها الأولية من(47) فقرة. إنَّ فقرات أبعاد الإرشاد الأكاديمي تعتبر وحدة كلية متكاملة، تحسب لها درجة كلية في الاستبانة وللتحقق مـــن صـــدق الأداةValidity، تَـــمَّ عرضها على(15) خبيراً من المختصين في العلـــوم التربوية والنفسية، حيث طُلب منهم إبداء آرائهم حول الأداة (الاستبانة) مـــن حيـــث درجـــة انتماء الفقرة للبعد والسلامة اللغوية، ومدى ملاءمتها للبيئة العُمانـــية، كما طلب إليهم تقديم أية اقتراحات من شأنها تحسين الأداة (الاستبانة) والســـماح لهم بما يرونه من حذف أو إضافة، أو تعديل سواء في الفقرات أو في الأبعـــاد، وفـــي ضـــوء ملاحظـــاتهم وآرائهـــم واقـــتراحاتهم عدلـــت الفقرات الآتية:(1، 8، 12، 18، 21، 23، 25، 28، 29، 31، 32، 33، 34، 36، 37 38،39، 40، 41، 42، 43)؛ وكذلك تَمَّ حذف الفقرات الآتية:(16,6، 19). وتمَّ اشـــتقاق فقـــرات الأداة (الاســـتبانة) بصـــيغتها الأولـــية، حيـــث بلـــغ عددها (47) فقـــرة(الملحـــق رقم1)، وتَمَّ اعتمادها للأبعاد المتعلقة بالإرشاد الأكاديمي، بـــنفس عددهـــا(44) بعد التعديل من قبل المحكمين في العلوم التربوية والنفسية وبلغـــت نســـبة اتفاق المحكمين (0.87) وهي دالة إحصائياً وتمثلت في الأبعاد الآتية:

البعد الأول الأهداف: ويقصد بذلك النتاجات المرغوبة التي يسعى الإرشاد الأكاديمي إلى تحقيقها ويتضمن الفقرات رقم (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 11).

البعد الثاني الإجراءات: ويقصد بذلك الوسائل والأساليب والطرق المتبعة في تحقيق أهداف الإرشاد الأكاديمي ويتضمن الفقرات رقم(12، 13، 14، 15، 16، 17، 18، 19، 20، 21، 22، 23، 24، 25، 26، 27، 28، 29).

البعد الثالث مصادر الإرشاد الأكاديمي: ويقصد بذلك المصادر التي تقدم الإرشاد الأكاديمي أو تسوقه لمساعدة الطلبة في التكيف مع الحياة الجامعية ويتضمن الفقرات رقم(30، 31، 32، 33، 34، 35، 36).

البعد الرابع التقييم: ويقصد بذلك مدى تحقق الأهداف التي يرمي إليها الإرشاد الأكاديمي ويتضمن الفقرات رقم(37، 38، 39، 40، 41، 42، 43، 44).

حيث عرضت فقرات الأداة على(15) خبيراً من المتخصصين(المحكمين) في العلوم التربوية، والنفسية من جامعة مؤتة، وجامعة نزوى، وكلية التربية بصور، وذلك للتأكد من وضوحها للمستجيب، وقياسها لِما حُددتْ له، فاتفق أعضاء التحكيم على صلاحية الفقرات ووضوحها.

إنَّ ثبات الأداة (الاستبانة) من الشروط الواجب توفرها في الأداة(الاستبانة) حتى يكونَ مناسباً ودقيقاً، ويعني الثبات أنْ يعطي الاختبار نفسَ النتائج إذا ما أعيد تطبيقه على الأفراد أنفسهم في الظروف نفسها(الغريب، 1977). ومن أفضل الوسائل لقياس الثبات إحصائياً هو حساب معامل الارتباط بين درجات الاختبار للأفراد، ودرجات إعادة الاختبار التي حصل عليها أفراد العينة من التطبيقين (أبو حطب، 1973). وبهذا فقد تمَّ حساب معامل الثبات للأداة (الاستبانة) بطريقة إعادة الاختبار، على عينة استطلاعية تجريبية من خارج عينة الدراسة والتي بلغت(30) طالباً وطالبة من كلية التربية بصور في سلطنة عُمان باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات الطلبة في التطبيق الأول بدرجاتهم في التطبيق الثاني لنفس العينة، بفاصل زمني مدته (21) يوماً حيث

بلغت قيمة معامل الثبات(0.94%)، وهي دالة عند مستوى (0.01) لهذه العينة، أي أنّ الأداة تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

3. 4 إجراءات الدراسة:

جاءت خطوات إجراء الدراسة على النحو الآتي:

1. تحديد مجتمع الدراسة من طلبة كليات التربية بسلطنة عُمان في برنامج البكالوريوس واستثناء طلبة الدبلوم في التربية وذلك للمحافظة على تجانس العينة.
2. اختيار العينة بالطريقة العشوائية الطبقية.
3. تطوير الاستبانة والتأكد من صدقها باستخدام الأسلوب التحكيمي وثباتها من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية من داخل مجتمع الدراسة وخارج عينتها.

٦٢٢٤٤٥

4. الحصول على موافقة جامعة مؤتة ومخاطبة وزارة التعليم العالي بسلطنة عُمان لتطبيق الأداة.
5. توزيع الاستبانة على عينة الدراسة، بعد الحصول على موافقة وزارة التعليم العالي بسلطنة عُمان.
6. تفريغ البيانات في جداول خاصة لمعالجتها إحصائياً وتفريغها وتحليلها وتفسيرها ومناقشتها والخروج بالتوصيات المناسبة.

3. 5 متغيرات الدراسة:

تناولت الدراسة الحالية المتغيرات التالية:

1. المتغيرات المستقلة وهي:

الجنس وله مستويان: - ذكر - أنثى

التخصص وله مستويان: -أدبي - علمي

2. المتغيرات التابعة وتمثل مجالات إدراك طلبة كليات التربية لخدمات الإرشاد الأكاديمي:

الأول: مستوى الإدراك لأهمية خدمات الإرشاد الأكاديمي.

الثاني: مستوى الإدراك لتوافر خدمات الإرشاد الأكاديمي.

الثالث: مستوى الإدراك لفاعلية خدمات الإرشاد الأكاديمي.

3. 6 المعالجة الإحصائية

أدخلت بيانات عينة الدراسة من الطلبة في برنامج التحليل الإحصائي (SPSS)، وقد أجريت عليها المعالجات الإحصائية الآتية:

المتوسط الحسابي(Mean) والانحراف المعياري(SD)، وتمَّ استخدام تحليل التباين الثنائي(2×2) Two Way ANOVA في الإجابة عن أسئلة الدراسة.

الفصل الرابع

عرض النتائج

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى أهمية خدمات الإرشاد الأكاديمي لطلبة كليات التربية في سلطنة عُمان من وجهة نظرهم وتوافرها ومدى فعالية خدمات الإرشاد الأكاديمي، واختلاف مستوى إدراك هؤلاء الطلبة لتوافر هذه الخدمات ولأهميتها باختلاف المتغيرات الجنس(ذكور، إناث) والتخصص(علمي، أدبي). وأيضاً هدفت إلى التعرف على مستوى إدراك الطلبة لفعالية الإرشاد الأكاديمي من وجهة نظرهم.

والإجابة عن أسئلة الدراسة تمَّ استخراج " المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية والتكرارات ومستوى الفقرة لجميع أبعاد الدراسة والفقرات المتكونة منها. وقد تمَّ قياس الفقرات من خلال ثلاثة مستويات (مرتفع، متوسط، منخفض)، فإذا كانت قيمة المتوسط الحسابي للفقرات محصورة بين (0.67- 1.0) سيكون مستوى الأهمية مرتفعاً، وهذا يعني موافقة أفراد العينة على الفقرة، أما إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي محصورة بين(0.34- 0.66) فإن مستوى الأهمية سيكون متوسطاً، وإذا كانت قيمة المتوسط الحسابي محصورة بين(0- 0.33) فسيكون متوسط الأهمية منخفضاً (Crocker and Algina 1986, P.108). وهذا معيار إحصائي اعتمد في عدد من الدراسات مثل دراسة البطش وبيترو(1997)، ودراسة الشرعة وباكر(2000)، ودراسة الدرابيع والسفاسفة (2004).

وفيما يلي عرض لأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما مستوى إدراك طلبة كليات التربية لأهمية الإرشاد الأكاديمي من وجهة نظرهم؟

وللإجابة عن هذا السؤال، فقد تمَّ استخراج قيم المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، والتكرارات، ومستوى الفقرة (مرتفع، متوسط، منخفض) للأبعاد على النحو الآتي:

البعد الأول: الأهداف:

يظهر الجدول التالي المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والتكرارات لفقرات بعد الأهداف ومستوى الفقرة لهذا البعد.

جدول رقم (2)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والتكرارات لفقرات بعد الأهداف ومستوى الفقرة لهذا البعد.

البعد	الفقرة	عدد المشاركين	التكرارات "عدد الذين أجابوا بنعم"	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	مستوى الفقرة
الأهداف	01	395	353	%89.4	0.894	0.31	مرتفع
	02	395	347	%87.9	0.879	0.33	مرتفع
	03	395	255	%64.6	0.646	0.48	متوسط
	04	395	332	%84.1	0.841	0.37	مرتفع
	05	395	286	%72.4	0.724	0.45	مرتفع
	06	395	340	%86.1	0.861	0.35	مرتفع
	07	395	342	%86.6	0.866	0.34	مرتفع
	08	395	293	%74.2	0.742	0.44	مرتفع
	09	395	315	%79.8	0.798	0.40	مرتفع
	10	395	255	%64.6	0.646	0.48	متوسط
	11	395	269	%68.1	0.681	0.47	مرتفع
البعد ككل	-	-	-	-	0.84	0.22	مرتفع

يتبين من الجدول(2) أنَّ مستوى الأهمية عالٍ في الفقرة الأولى (يهدف الإرشاد الأكاديمي إلى توجيه الطلبة حسب إمكاناتهم الدراسية)، حيث بلغ المتوسط الحسابي للفقرة الأولى(0.894) وهي أعلى قيمة وبنسبة مئوية(89.4%) وبمستوى أهمية مرتفع. وتلتها الفقرة الثانية بمتوسط حسابي وبلغ(0.879) وبنسبة مئوية بلغت (87.9%)، وجاءت الفقرة الثالثة والعاشرة بمستوى أهمية متوسط، وبمتوسط حسابي بلغ (0.646) لكلا الفقرتين ونسبة مئوية بلغت (64.6%) لكلا الفقرتين، ويشير

الجدول رقم (2) إلى أنَّ مستوى إدراك الطلبة لأهمية خدمات الإرشاد الأكاديمي فيما يتعلق ببعد الأهداف كان مرتفعاً.

البعد الثاني: الإجراءات

يظهـــر الجدول التالي المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والتكرارات لفقرات لبعد الإجراءات ومستوى الفقرة لهذا البعد.

جدول رقم (3)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والتكرارات لفقرات بعد الإجراءات ومستوى الفقرة لهذا البعد.

البعد	الفقرة	عدد المشاركين	التكرارات "عدد الذين أجابوا بنعم"	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الفقرة
الإجراءات	12	395	255	%64.6	0.646	0.48	توسط
	13	395	322	%81.5	0.815	0.39	مرتفع
	14	395	310	%78.5	0.785	0.41	مرتفع
	15	395	339	%85.8	0.858	0.35	مرتفع
	16	395	261	%66.1	0.661	0.47	متوسط
	17	395	193	%48.9	0.489	0.50	مرتفع
	18	395	341	%86.3	0.863	0.34	مرتفع
	19	395	274	%69.4	0.694	0.46	مرتفع
	20	395	263	%66.6	0.666	0.47	مرتفع
	21	395	300	%76.0	0.76	0.43	مرتفع
	22	395	305	%77.2	0.772	0.42	مرتفع
	23	395	206	%52.2	0.522	0.50	متوسط
	24	395	179	%45.3	0.453	0.50	متوسط
	25	395	292	%73.9	0.739	0.44	مرتفع
	26	395	222	%56.2	0.562	0.50	متوسط
	27	395	302	% 76.5	0.765	0.42	مرتفع
	28	395	305	%77.2	0.772	0.42	مرتفع
	29	395	311	%78.7	0.787	0.41	مرتفع
البعد ككل	-	-	-	-	0.75	0.21	مرتفع

يتبيـــن مـــن الجدول(3) أنَّ الفقرة(18)(يساعد الإرشاد الأكاديمي في عملية الســحب والإضـــافة لاجتياز الصعوبات الدراسية) أعلى متوسط حسابي بلغت قيمته (0.863) وبنســـبة مـــئوية بلغت (86.3%)، وبمستوى أهمية مرتفع، ويليها الفقرة رقـــم(15) بمتوســـط حسابي بلغ (0.858) وبنسبة مئوية بلغت (85.8%) وبمستوى أهمية مرتفع وتأتي الفقرة رقم(24) (تنفذ مهمات الإرشاد الأكاديمي من خلال مرشد

متفرغ) في المرتبة الأخيرة في هذا البعد بمتوسط حسابي بلغ (0.453) ونسبة مئوية بلغـــت(54.3%) وبمســـتوى أهمية متوسط، ويلاحظ أنّ أكثر الفقرات ذات مستوى أهمية مرتفع.

البعد الثالث: مصادر الإرشاد الأكاديمي:

يظهـــر الجدول التالي المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والنسب المــئوية والــتكرارات لفقرات لبعد مصادر الإرشاد الأكاديمي ومستوى الفقرة لهذا البعد.

جدول رقم(4)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والتكرارات لفقرات بعد مصادر الإرشاد الأكاديمي ومستوى الفقرة لهذا البعد.

البعد	الفقرة	عدد المشاركين	التكرارات "عدد الذين أجابوا بنعم"	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الفقرة
مصادر الإرشاد الأكاديمي	30	395	306	%77.5	0.775	0.42	مرتفع
	31	395	239	%60.5	0.605	0.49	متوسط
	32	395	279	%70.6	0.706	0.46	مرتفع
	33	395	284	%71.9	0.719	0.45	مرتفع
	34	395	287	%72.7	0.727	0.45	مرتفع
	35	395	194	%49.1	0.491	0.50	متوسط
	36	395	290	%73.4	0.734	0.44	مرتفع
البعد كلل	-	-	-	-	0.79	0.27	مرتفع

يتبيـــن مـــن الجدول رقم(4)أنّ الفقرة رقم(30) (من مصادر المعلومات حول الإرشاد الأكاديمي المطبوعات التي تصدرها وزارة التعليم العالي) كانت ذات أعلى متوســـط حسابي بلغ (0.775) وبنسبة مئوية بلغت(77.5%) ومستوى أهمية مرتفع، وكانـــت الفقـــرة رقـــم(36) (يوجهنـــي الإرشاد الأكاديمي إلى إمكانية الاستفادة من الخدمات المتوفرة في الكلية) بمتوسط حسابي بلغ(0.734) ونسبة مئوية بلغت(73.4 %) وبمســـتوى أهمـــية مرتفع، وجاءت الفقرة رقم(35) (بإمكاني تسجيل المقررات الدراســـية دون الرجوع إلى المرشد الأكاديمي) في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلـــغ (0.491) ونســـبة مـــئوية بلغت(49.1%) وبمستوى أهمية متوسط، إنّ معظم الفقرات في هذا البعد ذات مستوى أهمية مرتفع.

البعد الرابع: التقييم:

يظهــر الجدول التالي المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والتكرارات لفقرات لبعد التقييم ومستوى الفقرة لهذا البعد.

جدول رقم (5)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والتكرارات لفقرات بعد التقييم ومستوى الفقرة لهذا البعد.

البعد	الفقرة	عدد المشاركين	التكرارات "عدد الذين أجابوا بنعم"	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الفقرة
التقييم	37	395	299	%75.7	0.757	0.43	مرتفع
	38	395	187	% 47.3	0.473	0.50	متوسط
	39	395	286	%72.4	0.724	0.45	مرتفع
	40	395	307	% 77.7	0.777	0.42	مرتفع
	41	395	327	%82.8	0.828	0.38	مرتفع
	42	395	293	% 74.2	0.742	0.44	مرتفع
	43	395	285	%72.2	0.722	0.45	مرتفع
	44	395	273	% 69.1	0.691	0.46	مرتفع
البعد ككل	-	-	-	-	0.79	0.27	مرتفع

يتبين من الجدول رقم (5) أنّ الفقرة(41) (يستشير المرشد الأكاديمي أعضاء هيــئة التدريس ذوي العلاقة في كيفية مواجهة مشكلات الطلبة الدراسية) ذات أعلى متوسط حسابي بلغ(0.828) وبنسبة مئوية بلغت (82.8%) وبمستوى أهمية مرتفع، وتلــيها الفقــرة رقم (40) (يعقد المرشد الأكاديمي اجتماعات دورية لمتابعة الطلبة الواقعيــن تحت الملاحظة) بمتوسط حسابي بلغ (0.777) ونسبة مئوية بلغت(77.7 %) وبمســتوى أهمية مرتفع، بينما جاءت الفقرة رقم(38) (تنتهي علاقتي بالمرشد الأكاديمــي بعد التسجيل مباشرة) في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ(0.473) ونسبة مئوية بلغت(47.3%) وبمستوى أهمية متوسط.

ويلاحظ أنّ جميع الفقرات في هذا البعد كانت ذات أهمية مرتفع ما عدا الفقرة رقــم(38) (تنتهــي علاقتي بالمرشد الأكاديمي بعد التسجيل مباشرة) كانت بمستوى أهمية متوسط.

يظهـــر الجدول التالي المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والتكرارات للأبعاد ومستوى البعد لإدراك أهمية خدمات الإرشاد الأكاديمي.

جدول رقم (6)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والتكرارات للأبعاد ومستوى البعد لإدراك أهمية خدمات الإرشاد الأكاديمي.

البعد	الفقرات	المتوسط الحسابي	عدد الفقرات	الوسط الموزون	الانحراف المعياري	المستوى
الأهداف	11-1	9.19	11	0.84	0.22	مرتفع
الإجراءات	29-12	13.49	18	0.75	0.21	مرتفع
مصادر الإرشاد الأكاديمي	36- 30	5.56	7	0.79	0.27	مرتفع
التقييم	44- 37	6.33	8	0.79	0.27	مرتفع
إدراك الأهمية ككل	44-1	34.57	44	0.79	0.20	مرتفع

ويلاحظ من الجدول رقم(6) أنَّ المتوسط الحسابي العام لفقرات بعد الأهداف كان مرتفعاً بلغت(0.84) ونسبة مئوية بلغت(84%) مما يشير إلى أنَّ الأهداف ذات أهمـــية لأفـــراد العيـــنة عالـــية كما يلاحظ أنَّ المتوسط الحسابي العام لفقرات بعد الإجـــراءات كـــان مـــرتفعاً بلغـــت (0.75) ونسبة مئوية(75%)مما يؤشر أنَّ بعد الإجـــراءات ذو أهمـــية مـــرتفعة. وكذلـــك فإنَّ المتوسط الحسابي العام لفقرات بعد مصادر الإرشاد الأكاديمي كان مرتفعاً(0.79) ونسبة مئوية(79%)مما يؤشر أنَّ بعد المصادر ذو أهمية مرتفعة.

إنَّ المتوســـط الحســـابي العام لفقرات بعد التقييم كان مرتفعاً(0.79) ونسبة مـــئوية(79%) ممّا يؤشر بأنَّ بعد المصادر ذو أهمية مرتفعة. وبشكل عام يلاحظ مـــن الجـــدول رقـــم(6) قـــد بلغت قيم المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والنســـبة المئوية لمستوى إدراك الطلبة لأهمية خدمات الإرشاد الأكاديمي حيث وقع ضمن المستوى المرتفع لمتوسطات الحساب بلغ(0.79) ونسبة مئوية بلغت(79%) ولذلك كان إدراك الطلبة لأهمية خدمات الإرشاد الأكاديمي ذا نسبة مرتفعة وإيجابية

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

مـــا مستوى توافر خدمات الإرشاد الأكاديمي لطلبة كليات التربية من وجهة نظرهم؟

وللإجابـــة عـــن هذا السؤال تمَّ حساب قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والتكرارات ومستوى الفقرة.

البعد الأول: الأهداف:

يظهـــر الجدول التالي المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والتكرارات لفقرات لبعد الأهداف ومستوى الفقرة لهذا البعد.

جدول رقم (7)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والتكرارات لفقرات بعد الأهداف ومستوى الفقرة لهذا البعد.

البعد	الفقرة	عدد المشاركين	التكرارات "عدد الذين أجابوا بنعم"	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
	01	395	158	%40.00	0.400	0.49	مرتفع
	02	395	184	%46.58	0.466	0.51	مرتفع
	03	395	129	%32.66	0.327	0.48	منخفض
	04	395	210	%53.16	0.532	0.50	مرتفع
الأهداف	05	395	167	%42.28	0.423	0.49	مرتفع
	06	395	219	%55.44	0.554	0.50	متوسط
	07	395	264	%66.84	0.668	0.47	متوسط
	08	395	177	%44.81	0.448	0.50	مرتفع
	09	395	196	%49.62	0.496	0.50	مرتفع
	10	395	88	%22.28	0.223	0.42	منخفض
البعد كلل	-	-	-	-	0.45	0.25	متوسط

ويلاحظ من الجدول رقم(7) أنَّ المتوسط الحسابي للفقرة (7) (يمكن الإرشاد الأكاديمـــي الطالـــب مـــن إنهـــاء متطلـــبات الـــتخرج في الوقت المناسب) بلغت (0.668) وجـــاءت فـــي المرتبة الأولى وبنسبة مئوية بلغت(66.84%) ومستوى أهمـــية متوسط وتلتها الفقرة (6) (يساعد الإرشاد الأكاديمي في فهم نظام الساعات المعـــتمدة) بمتوسط حسابي بلغ(0.554) ونسبة مئوية بلغت (55.44%) ومستوى أهمية متوسط وجاءت الفقرة (10) (يهدف الإرشاد الأكاديمي إلى تنمية القدرات في التخطـــيط للمســـتقبل الدراســـي) بمتوسط حسابي بلغ(0.223) وبنسبة مئوية بلغت (22.28%) ومستوى توافر متوسط، في المرتبة الأخيرة.

البعد الثاني: الإجراءات.

يظهـــر الجدول التالي المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والتكرارات لفقرات بعد الإجراءات ومستوى الفقرة لهذا البعد.

جدول رقم (8)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والتكرارات لفقرات بعد الإجراءات ومستوى الفقرة لهذا البعد.

البعد	الفقرة	عدد المشاركين	الكرارات "عدد الذين أجابوا بنعم"	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
الإجراءات	11	395	154	%38.99	0.390	0.49	مرتفع
	12	395	97	%24.56	0.246	0.43	متوسط
	13	395	237	%60.00	0.600	0.49	منخفض
	14	395	205	% 51.90	0.519	0.50	متوسط
	15	395	237	%60.00	0.600	0.49	متوسط
	16	395	141	% 35.70	0.357	0.48	متوسط
	17	395	226	%57.22	0.572	0.50	متوسط
	18	395	257	% 65.06	0.651	0.48	متوسط
	19	395	134	%33.92	0.339	0.47	متوسط
	20	395	232	% 58.73	0.587	0.49	متوسط
	21	395	179	%45.32	0.453	0.50	متوسط
	22	395	216	% 54.68	0.547	0.50	متوسط
	23	395	235	%59.49	0.595	0.49	متوسط
	24	395	66	% 16.71	0.167	0.37	منخفض
	25	395	121	%30.63	0.306	0.46	منخفض
	26	395	100	% 25.32	0.253	0.44	منخفض
	27	395	149	%37.72	0.377	0.49	متوسط
	28	395	197	% 49.87	0.499	0.50	متوسط
البعد ككل	-	-	-	-	0.46	0.19	متوسط

ويلاحظ من الجدول رقم(8) أنَّ الفقرتين (13) (يسهم الإرشاد الأكاديمي في إعداد الأسبوع التعريفي لتهيئة الطلبة في مطلع العام الدراسي) و(15) (يتوافر لدى المرشـــد الأكاديمـــي معلومات كافية عن الوضع الدراسي لكل الطلبة)جاءت بنفس نسب الأهمية، وبلغ المتوسط الحسابي(0.600) ونسبة مئوية بلغت (60.00%) أن الفقـــرة رقـــم (18) (يساعد الإرشاد الأكاديمي في عملية السحب والإضافة لاجتياز الصـــعوبات الدراســـية) جـــاءت بمتوسط حسابي بلغ (0.651) ونسبة مئوية بلغت (65.06)، ومســـتوى توافـــر متوســـط وجاءت الفقرة(24) (تنفذ مهمات الإرشاد

الأكاديمـــي مـــن خـــلال مرشد متفرغ) بمتوسط حسابي بلغ(0.167) وبنسبة مئوية بلغت(16.71%) ومستوى توافر متوسط في المرتبة الأخيرة.

البعد الثالث: مصادر الإرشاد الأكاديمي:

يظهـــر الجدول التالي المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والتكرارات لفقرات لبعد الأهداف ومستوى الفقرة لهذا البعد.

جدول رقم (9).

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والتكرارات لفقرات بعد مصادر الإرشاد الأكاديمي ومستوى الفقرة لهذا البعد.

البعد	الفقرة	عدد المشاركين	التكرارات "عدد الذين أجابوا بنعم"	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
مصادر الإرشاد الأكاديمي	30	395	162	%41.01	0.410	0.49	متوسط
	31	395	242	%61.27	0.613	0.49	متوسط
	32	395	125	%31.65	0.317	0.47	منخفض
	33	395	193	%48.86	0.489	0.50	متوسط
	34	395	147	%37.22	0.372	0.48	متوسط
	35	395	119	%30.13	0.301	0.46	منخفض
	36	395	115	%29.11	0.291	0.45	منخفض
البعد كلل	-	-	-	-	0.40	0.23	متوسط

ويلاحـــظ من الجدول رقم(9) أنَّ المتوسط الحسابي للفقرة(31) (أتوصل إلى المعلومـــات عن الإرشاد الأكاديمي من زملائي في الكلية) بلغ (10.613) وبنسبة مـــئوية بلغت(61.27) تلتها الفقرة(33) (يتم الحصول على المعلومات عن الإرشاد الأكاديمـــي من خبراتي السابقة) بمتوسط حسابي بلغ(0.489) وبنسبة مئوية بلغت (48.86%) ومستوى توافر متوسط وجاء في الأخير الفقرة(36) (يوجهني الإرشاد الأكاديمـــي إلـــى إمكانية الإستفادة من الخدمات المتوفرة في الكلية) بمتوسط حسابي بلغ(0.291) وبنسبة مئوية بلغت(29.11).

البعد الرابع:التقييم:

يظهر الجدول التالي المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والتكرارات لفقرات بعد التقييم ومستوى الفقرة لهذا البعد.

جدول رقم (10)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والتكرارات لفقرات بعد التقييم ومستوى الفقرة لهذا البعد.

البعد	الفقرة	عدد المشاركين	التكرارات "عدد الذين أجابوا بنعم"	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
التقييم	37	395	222	%56.20	0.562	0.50	متوسط
	38	395	223	%56.46	0.565	0.50	متوسط
	39	395	159	%40.25	0.403	0.49	متوسط
	40	395	176	%44.56	0.446	0.50	متوسط
	41	395	99	%25.06	0.251	0.43	منخفض
	42	395	95	%24.05	0.241	0.43	منفض
	43	395	49	%12.41	0.124	0.33	منخفض
	44	395	127	%32.15	0.322	0.47	منخفض
البعد كلل	-	-	-	-	0.36	0.21	متوسط

ويلاحظ من الجدول رقم(10) أنَّ المتوسط الحسابي للفقرة(38) (تنتهي علاقتي بالمرشد الأكاديمي بعد التسجيل مباشرة) بلغ(0.565) وبنسبة مئوية بلغت (56.46%) وتلتها الفقرة(37) (يتابع المرشد الأكاديمي الطلبة بعد عملية التسجيل) وحيث بلغ المتوسط الحسابي لها(0.562) ونسبة مئوية بلغت(56.20%) ومستوى توافر متوسط وجاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة(43) (يهتم الإرشاد الأكاديمي بمتابعة قضايا الطلبة فيما يتعلق بمشكلات التكيف داخل الكلية) بمتوسط حسابي بلغ (0.124) ونسبة مئوية بلغت(12.41%).

يظهر الجدول التالي المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والتكرارات لفقرات لبعد الأهداف ومستوى الفقرة لهذا البعد.

جدول رقم (11)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والتكرارات للأبعاد ومستوى البعد لتوافر خدمات الإرشاد الأكاديمي

البعد	الفقرات	المتوسط الحسابي	عدد الفقرات	الوسط الموزون	الانحراف المعياري	المستوى
الأهداف	11-1	4.93	11	0.45	0.25	متوسط
الإجراءات	29-12	8.20	18	0.46	0.19	متوسط
مصادر الإرشاد الأكاديمي	36-30	2.79	7	0.40	0.23	متوسط
التقييم	44-37	2.91	8	0.36	0.21	متوسط
التوافر ككل	44-1	18.83	44	0.43	0.17	متوسط

وبشكل عام يلاحظ من الجدول رقم(11) أنَّ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية لمستوى إدراك الطلبة لتوافر خدمات الإرشاد الأكاديمي وقع ضمن مستوى المتوسط الحسابي الذي بلغ(0.43) ونسبة مئوية بلغت (43%) وهذا يشير إلى إنَّ إدراك الطلبة لتوافر خدمات الإرشاد الأكاديمي كان بنسبة متوسطة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

ما مستوى إدراك طلبة كليات التربية لفاعلية الإرشاد الأكاديمي من وجهة نظرهم؟

وللإجابة عن هذا السؤال فقد تمَّ استخراج قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والتكرارات "عدد الإجابات بنعم"، ومستوى الفقرة حسب الأبعاد الأربعة.

البعد الأول: الأهداف:

يظهر الجدول التالي المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والتكرارات لفقرات بعد الأهداف ومستوى الفقرة لهذا البعد.

جدول رقم (12)

المتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية، والنسب المئوية، والتكرارات

لفقرات بُعد الأهداف ومستوى الفقرة لهذا البعد

البعد	الفقرة	عدد المشاركين	عدد الذين أجابوا بنعم	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الفقرة
الأهداف	01	395	128	%32.41	0.32	0.47	منخفض
	02	395	178	%45.06	0.45	0.51	متوسط
	03	395	115	%29.11	0.29	0.47	منخفض
	04	395	179	%45.32	0.45	0.50	متوسط
	05	395	161	%40.76	0.41	0.49	متوسط
	06	395	230	%58.23	0.58	0.49	متوسط
	07	393	234	%59.54	0.60	0.49	متوسط
	08	395	182	%46.08	0.46	0.50	متوسط
	09	395	207	%52.41	0.52	0.50	متوسط
	10	395	119	%30.13	0.30	0.46	منخفض
	11	395	151	%38.23	0.38	0.49	متوسط
البعد ككل	-	-	-	-	0.43	0.28	متوسط

يتبين من الجدول(12) أنّ المتوسط الحسابي للفقرة(7) (يمكن الإرشاد الأكاديمي الطالب من إنهاء متطلبات التخرج في الوقت المناسب) بلغ(0.06) وهي أعلى قيمة والنسبة المئوية بلغت (59.54%) ومستوى الفعالية كان متوسطاً، وجاءت الفقرة(3) (ينمي الإرشاد الأكاديمي الثقة بالنفس لدى طلبة الكلية) بمستوى منخفض وكانت في المرتبة الأخيرة حيث كان متوسطه الحسابي(0.29) وبنسبة مئوية بلغت (29.11%) فقد لوحظ من الجدول(12) أنّ مستوى إدراك الطلبة لفعالية خدمات الإرشاد الأكاديمي فيما يخص بعد الأهداف متوسط.

البعد الثاني: الإجراءات:

يظهـر الجدول التالي المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والتكرارات لفقرات بعد الإجراءات ومستوى الفقرة لهذا البعد.

جدول رقم (13)

المتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية، والنسب المئوية، والتكرارات لفقرات بعد الإجراءات ومستوى الفقرة لهذا البعد

البعد	الفقرة	عدد المشاركين	عدد الذين أجابوا بنعم	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الفقرة
الإجراءات	12	395	110	%7.85	0.28	0.45	منخفض
	13	395	244	%61.77	0.62	0.49	متوسط
	14	395	182	%46.08	0.46	0.50	متوسط
	15	395	216	%4.68	0.55	0.50	متوسط
	16	395	105	%26.58	0.27	0.44	منخفض
	17	395	175	% 4.30	0.44	0.50	متوسط
	18	395	241	%61.01	0.61	0.49	متوسط
	19	395	159	% 0.25	0.40	0.49	متوسط
	20	395	218	%55.19	0.55	0.50	متوسط
	21	395	201	%50.89	0.51	0.50	متوسط
	22	395	216	% 4.68	0.55	0.50	متوسط
	23	395	196	%49.62	0.50	0.50	متوسط
	24	395	87	% 2.03	0.22	0.41	منخفض
	25	395	154	%38.99	0.39	0.49	متوسط
	26	395	129	% 2.66	0.33	0.47	منخفض
	27	395	175	%44.30	0.44	0.50	متوسط
	28	395	201	% 0.89	0.51	0.50	متوسط
	29	395	208	%52.66	0.53	0.50	متوسط
البعد ككل	-	-	-	-	0.45	0.21	متوسط

يتبيـن مـن الجـدول(13) أنّ المتوسط الحسابي للفقرة(13) (يسهم الإرشاد الأكاديمـي فـي إعـداد الأسبوع التعريفي لتهيئة الطلاب والطالبات في مطلع العام الدراسـي) بلغ(0.62) وهي أعلى قيمة وبنسبة مئوية(61.7) ومستوى الفعالية كان متوسطاً، وجاءت الفقرة(18) (يساعد الإرشاد الأكاديمي في عملية السحب والإضافة

لاجتياز الصعوبات الدراسية) بمستوى متوسط حيث كان متوسطها الحسابي(0.61) وبنسبة مئوية بلغت(61.01%) بينما جاء في المرتبة الأخيرة الفقرة(24) (تنفذ مهمات الإرشاد الأكاديمي من خلال مرشد متفرغ) والتي بلغ متوسطها الحسابي (6.22) ونسبتها المئوية بلغت(22.03)، وهذا يشير إلى أنَّ مستوى إدراك الطلبة لفعالية خدمات الإرشاد الأكاديمي فيما يخص بعد الإجراءات جاء متوسطاً.

البعد الثالث: مصادر الإرشاد الأكاديمي:

يظهر الجدول التالي المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والتكرارات لفقرات بعد مصادر الإرشاد الأكاديمي ومستوى الفقرة لهذا البعد.

جدول (14)

المتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية، والنسب المئوية، والتكرارات لفقرات بعد مصادر الإرشاد الأكاديمي ومستوى الفقرة لهذا البعد

البعد	الفقرة	عدد المشاركين	عدد الذين أجابوا بنعم	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الفقرة
مصادر الإرشاد الأكاديمي	30	395	183	%46.33	0.46	0.50	متوسط
	31	395	203	% 1.39	0.51	0.50	متوسط
	32	395	159	%40.25	0.40	0.49	متوسط
	33	395	171	%43.29	0.43	0.50	متوسط
	34	395	135	%34.18	0.34	0.47	متوسط
	35	395	136	% 4.43	0.34	0.48	متوسط
	36	395	150	%37.97	0.38	0.49	متوسط
البعد ككل	-	-	-	-	0.41	0.26	متوسط

يتبين من الجدول رقم (14) أنَّ المتوسط الحسابي للفقرة(31) (أتوصل إلى المعلومات عن الإرشاد الأكاديمي من زملائي في الكلية) بلغ(0.15) وهي أعلى قيمة وبنسبة مئوية بلغت(51.39%) ومستوى الفعالية كان متوسطاً، وجاءت الفقرة (30) (من مصادر المعلومات حول الإرشاد الأكاديمي المطبوعات التي تصدرها وزارة التعليم العالي) بمستوى متوسط حيث كان متوسطها الحسابي(0.46) وبنسبة مئوية بلغت(46.33%) بينما جاء في المرتبة الأخيرة الفقرة(34) (يتم الحصول على

المعلومـــات عـــن الإرشاد الأكاديمي من المرشدين الأكاديميين) والتي بلغ متوسطها الحسابي(0.34) ونسبتها المئوية بلغت(34.18%).

لوحـــظ مـــن الجدول(14) أنَّ مستوى إدراك الطلبة لفعالية خدمات الإرشاد الأكاديمي فيما يخص بعد مصادر الارشاد الأكاديمي جاء متوسطاً.

البعد الرابع: التقييم:

يظهــر الجدول التالي المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والتكرارات لفقرات بعد التقييم ومستوى الفقرة لهذا البعد.

جدول(15)

المتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية، والنسب المئوية، والتكرارات لفقرات بعد التقييم ومستوى الفقرة لهذا البعد.

البعد	الفقرة	عدد المشاركين	عدد الذين أجابوا بنعم	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الفقرة
التقييم	37	395	185	%46.84	0.47	0.50	متوسط
	38	395	232	% 8.73	0.59	0.49	متوسط
	39	395	172	% 3.54	0.44	0.50	متوسط
	40	395	183	%46.33	0.46	0.50	متوسط
	41	395	163	%41.27	0.41	0.49	متوسط
	42	395	123	%31.14	0.31	0.46	منخفض
	43	395	130	%32.91	0.33	0.47	منخفض
	44	395	212	%53.67	0.54	0.50	متوسط
البعد ككل	-	-	-	-	0.44	0.28	متوسط

يتبيــن مــن الجــدول(15) أنَّ المتوسط الحسابي للفقرة(38) (تنتهي علاقتي بالمرشـــد الأكاديمـــي بعـــد التسجيل مباشرة) بلغ(0.59) وهي أعلى قيمة والنسبة المـــئوية بلغت(58.73%) ومستوى الفعالية كان بمتوسطاً، وجاءت الفقرة(37) (يتابع المرشـــد الأكاديمي الطلبة بعد عملية التسجيل) بمستوى متوسط حيث كان متوسطها الحســـابي (0.47) وبنســـبة مـــئوية بلغت(46.84%) بينما جاء في المرتبة الأخيرة الفقـــرة(42) (يجري المرشد الأكاديمي الدراسات الفعلية حول أوضاع الطلبة الذين يرشدهم) والتي بلغ متوسطها الحسابي(0.31) ونسبتها المئوية بلغت(31.14%).

يظهـر الجدول التالي المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والتكرارات للأبعاد ومستوى بعد فاعلية خدمات الإرشاد الأكاديمي.

جدول رقم (16)

المتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية، والنسب المئوية، والتكرارات للأبعاد ومستوى بعد فاعلية خدمات الإرشاد الأكاديمي.

البعـــد	الفقرات	المتوسط الحسابي	عدد الفقرات	الوسط الموزون	الانحراف المعياري	المستوى
الأهداف	11-1	4.77	11	0.43	0.28	متوسط
الإجراءات	29-12	8.14	18	0.45	0.21	متوسط
مصادر الإرشاد الأكاديمي	36-30	2.88	7	0.41	0.26	متوسط
التقييم	44-37	3.54	8	0.44	0.28	متوسط
فاعلية الإرشاد ككل	44-1	19.34	44	0.44	0.21	متوسط

وبشـــكل عـــام يلاحــظ مــن الجــدول رقــم(16) أنَّ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية لمستوى إدراك الطلبة لفعالية خدمات الإرشاد الأكاديمـــي وقـــع ضمن مستوى المتوسط الحسابي والذي بلغ(0.44) ونسبة مئوية بلغـت(44%) لذلـك جـاء إدراك الطلبة لفعالية خدمات الإرشاد الأكاديمي بنسبة متوسطة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

هــل يختلف مستوى إدراك طلبة كليات التربية لأهمية الإرشاد الأكاديمي من وجهـــة نظرهم باختلاف الجنس (ذكور وإناث) والتخصص (علمي وأدبي) والتفاعل بينهما ؟

يظهـر الجـدول رقم (17) قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأبعاد الأربعة وللأهمية ككل تبعا لمتغيري الجنس، والتخصص.

جدول رقم (17)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لإستجابات أفراد العينة حسب متغيري الجنس والتخصص.

متغير الدراسة			الأهمية ككل	الأهداف	الإجراءات	مصادر الإرشاد الأكاديمي	التقييم
الجنس	ذكر	المتوسط الحسابي	33.11	8.86	12.99	5.38	5.88
		العدد	167	167	167	167	167
		الانحراف المعياري	8.61	2.53	3.61	1.75	2.12
	أنثى	المتوسط الحسابي	35.65	9.43	13.85	5.70	6.66
		العدد	228	228	228	228	228
		الانحراف المعياري	8.48	2.39	3.71	1.93	2.11
	المجموع	المتوسط الحسابي	34.57	9.19	13.49	5.56	6.33
		العدد	395	395	395	395	395
		الانحراف المعياري	8.62	2.46	3.69	1.86	2.14
التخصص	أدبي	المتوسط الحسابي	35.53	9.57	13.62	5.71	6.63
		العدد	217	217	217	217	217
		الانحراف المعياري	8.38	2.35	3.67	1.86	2.04
	علمي	المتوسط الحسابي	33.40	8.73	13.33	5.38	5.97
		العدد	178	178	178	178	178
		الانحراف المعياري	8.77	2.52	3.72	1.85	2.22
	المجموع	المتوسط الحسابي	34.57	9.19	13.49	5.56	6.33
		العدد	395	395	395	395	395
		الانحراف المعياري	8.62	2.46	3.69	1.86	2.14

وللإجابة عن هذا السؤال، تمَّ استخدام أسلوب تحليل التباين الثنائيTwo Way ANOVE والجدول رقم(18) يوضح نتائج هذا التحليل لفحص دلالة الفروق لمستوى إدراك الطلبة لأهمية خدمات الإرشاد الأكاديمي (ككل).

يظهر الجدول رقم (18) نتائج تحليل فحص دلالة الفروق لمستوى إدراك الطلبة لأهمية خدمات الإرشاد الأكاديمي (ككل) والأبعاد حسب متغيري: الجنس والتخصص.

جدول رقم (18)

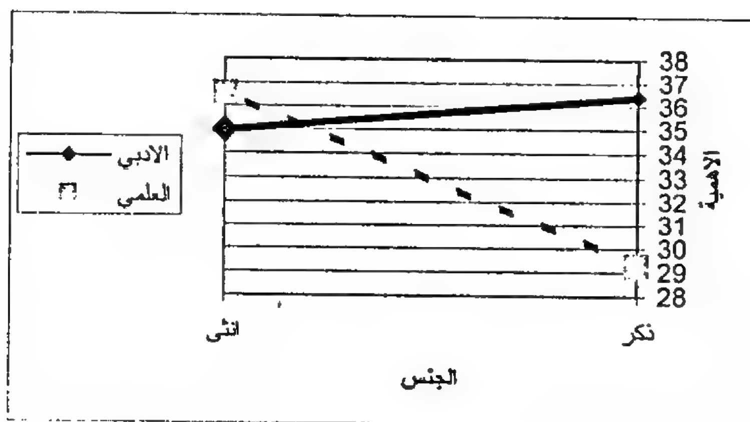
نتائج تحليل التباين الثنائي (2 × 2) لمستوى إدراك طلبة كليات التربية لأهمية خدمات الإرشاد الأكاديمي ككل والأبعاد حسب متغيري: الجنس والتخصص.

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيم ف	مستوى الدلالة
الأهمية ككل	الجنس	808.39	1	808.39	11.98	*0.001
	التخصص	718.36	1	718.36	10.64	*0.001
	الجنس × التخصص	1807.44	1	1807.44	26.78	*0.0005
الأهداف	الجنس	43.37	1	43.37	7.94	*0.005
	التخصص	99.49	1	99.49	18.21	*0.000
	الجنس × التخصص	150.26	1	150.26	27.51	*0.000
الإجراءات	الجنس	96.94	1	96.94	7.52	*0.006
	التخصص	25.69	1	25.69	1.99	0.159
	الجنس × التخصص	245.75	1	245.75	19.06	*0.000
مصادر الإرشاد الأكاديمي	الجنس	12.69	1	12.69	3.77	*0.053
	التخصص	15.35	1	15.35	4.56	*0.033
	الجنس × التخصص	23.12	1	23.12	6.86	*0.009
التقييم	الجنس	96.94	1	96.94	7.52	*0.006
	التخصص	25.69	1	25.69	1.99	0.159
	الجنس × التخصص	245.75	1	245.75	19.06	*0.000

* دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يتضح من الجدول(18) بأنَّهُ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد العينة لمستوى أهمية خدمات الإرشاد الأكاديمي ككل تعزى للجنس حيث أنَّ قيمة(ف) (11.98) بدلالة إحصائية (0.001) وكانت الفروق لصالح الإناث على الأهمية ككل بمتوسط حسابي بلغ(35.65) وهو أعلى من المتوسط الحسابي للذكور (33.11). وتشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد العينة لمستوى أهمية خدمات الإرشاد الأكاديمي ككل، تعزى للتخصص، حيث أنَّ

قيمة (ف) (10.64) بدلالة إحصائية (0.001) وكانت الفروق لصالح التخصص الأدبي حيث كان المتوسط الحسابي (35.53) وهو أعلى من المتوسط الحسابي للتخصص العلمي(33.40). وتشير النتائج إلى وجود فروق للتفاعل بين الجنس والتخصص في مستوى أهمية خدمات الإرشاد الأكاديمي ككل، حيث بلغت قيمة(ف) المحسوبة (26.78) بدلالة إحصائية (0.005) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$). وكانت الفروق بالنسبة لتخصص العلمي لصالح الإناث حيث بلغ المتوسط الحسابي(36.8) والمتوسط الحسابي للذكور(29.1). أمّا بالنسبة للتخصص الأدبي فالفروق كانت لصالح الذكور، بمتوسط حسابي بلغ(36.5) في حين المتوسط الحسابي للإناث مقداره (34.3) كما هو موضح في الشكل رقم(1).



شكل رقم (1)

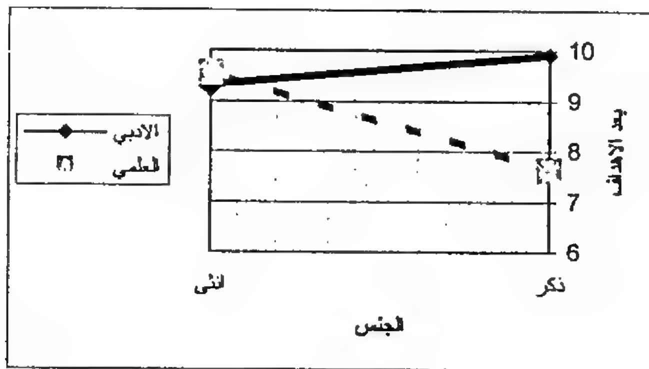
يوضح اختلاف التفاعل بين الجنس والتخصص

ومستوى إدراك الطلبة لأهمية الإرشاد الأكاديمي لبعد الأهمية ككل

يتضح من الجدول رقم(18) بأنّه تُوجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد العينة بمستوى أهمية خدمات الإرشاد الأكاديمي لبعد الأهداف يعزى للجنس حيث أنّ قيمة ف المحسوبة (7.94) بدلالة إحصائية (0.005) وكانت الفروق لصالح الإناث على بعد الأهداف وكان المتوسط الحسابي للإناث (9.43) وهو أعلى من المتوسط الحسابي للذكور والذي بلغ (8.86). وتشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد العينة بمستوى أهمية الإرشاد الأكاديمي لبعد

الأهـــداف تعـــزى للتخصص حيث أنَّ قيمة ف المحسوبة (18.21) بدلالة إحصائية (0.500) وكانـــت الفـــروق لصالح التخصص الأدبي حيث كان المتوسط الحسابي للأدبـــي (9.57) وهـــو أعلـــى من المتوسط الحسابي للتخصص العلمي والذي يقدر بـــ (8.73).

وتشـــير النتائج إلى وجود فروق للتفاعل بين الجنس والتخصص في مستوى أهمـــية خدمـــات الإرشاد الأكاديمي لبعد الأهداف حيث بلغت قيمة (ف) (27.51) بدلالـــة إحصائية (0.000) وكانت الفروق بالنسبة للتخصص العلمي لصالح الإناث، حيـــث بلـــغ المتوسط الحسابي (9.6) والمتوسط الحسابي للذكور (7.7). أمَّا بالنسبة للتخصص الأدبي فالفروق كانت لصالح الذكور بمتوسط حسابي مقداره (9.9) بينما للإناث(9.4)، كما هو موضح في الشكل رقم (2).



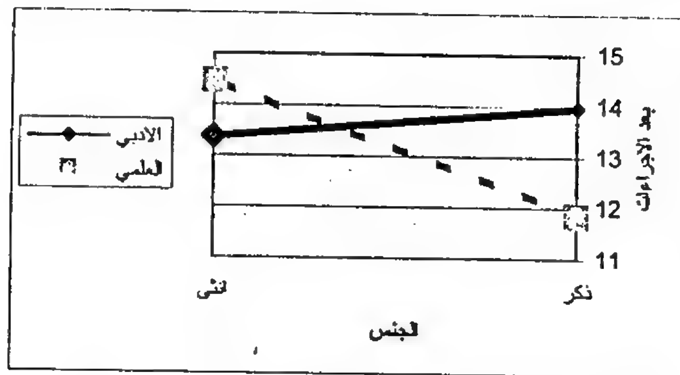
شكل رقم (2)

يوضح اختلاف التفاعل بين الجنس والتخصص

ومستوى إدراك الطلبة لأهمية الإرشاد الأكاديمي لبعد الاهداف

ويتضـــح مـــن الجدول رقم(18) بأنَّهُ توجد فروق ذات دلالة تعزى للجنس، حيـــث بلغت (ف) (7.52) بدلالة إحصائية (0.006) وكانت الفروق لصالح الإناث على بعد الإجراءات وكان المتوسط الحسابي للإناث مقداره(13.85) وهو أعلى من المتوســـط الحسابي للذكور والذي يقدر(12.99). وتشير النتائج بأنَّهُ لا توجد فروق تـــؤدي إلـــى التخصص حيث أنَّ قيمة (ف) (1.99) بدلالة إحصائية (0.159) وهي ليست ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$). وتشير النتائج إلى وجود

فـــروق للـــتفاعل بين الجنس والتخصص في مستوى أهمية الإرشاد الأكاديمي لبعد الإجــراءات حيــث قـــيمة (ف) (19.6) بدلالة إحصائية (0.000). وكانت الفروق بالنســـبة للتخصـــص العلمـــي لصـــالح الإناث حيث بلغ المتوسط الحسابي (14.4) والمتوســـط الحســـابي للذكـــور(11.7) أمّا بالنسبة للتخصص الأدبي فالفروق كانت لصالح الذكور بمتوسط حسابي مقداره (13.92) بينما كانت للإناث(13.3)، كما هو موضح في الشكل رقم (3).



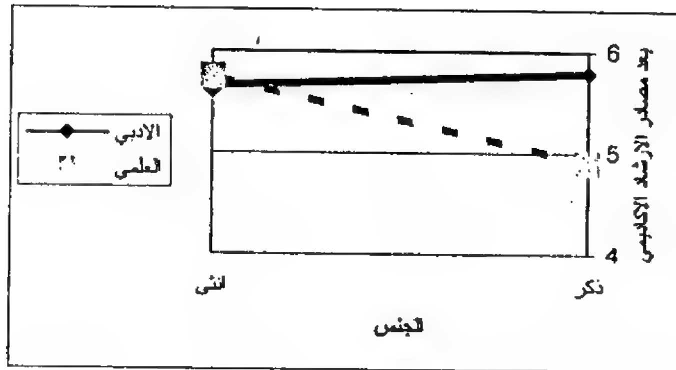
شكل رقم(3)

يوضح اختلاف التفاعل بين الجنس والتخصص

ومستوى إدراك الطلبة لأهمية الإرشاد الأكاديمي لبعد الإجراءات

ويتضـــح من الجدول رقم(18) بأنّهُ لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية لـــبعد مصـــادر الإرشـــاد الأكاديمـــي تعـــزى للجـــنس، حيـــث بلغـــت قيمة (ف) (3.77) بدلالـــة إحصـــائية (0.053) وهي ليست ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالـــة (0.05) وتشـــير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد العينة بمستوى أهمية الإرشاد الأكاديمي لبعدُ مصادر الإرشاد الأكاديمي تعزى للتخصـــص حيـــث أنّ قيمة (ف) (4.56) بدلالة إحصائية (0.033) وكان المتوسط الحســـابي لصالح التخصص الأدبي حيث كان المتوسط الحسابي للأدبي(0.71) وهو أعلى من المتوسط الحسابي للتخصص العلمي والذي يقدر ب(0.38). وتشير النتائج إلـــى وجـــود فـــروق للـــتفاعل بين الجنس والتخصص في مستوى أهمية الإرشاد الأكاديمـــي لـــبعد مصـــادر الإرشـــاد الأكاديمي حيث أنّ قيمة (ف) (6.86) بدلالة

إحصـــائية(0.009) وهي ذات دلالة إحصائية وكانت الفروق بالنسبة للجنس لصالح الإنـــاث حيــث بلغ المتوسط الحسابي (5.75) والمتوسط الحسابي للذكور(4.9) أمّا بالنســبة للتخصـــص الأدبـــي فالفروق كانت لصالح الذكور بمتوسط حسابي مقداره (5.79) بينما كان للإناث (5.7)، كما هو موضح في الشكل رقم (4).



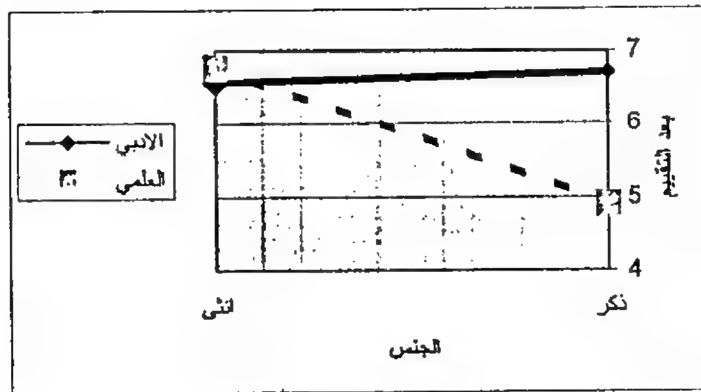
شكل رقم (4)

يوضح اختلاف التفاعل بين الجنس والتخصص

ومستوى إدراك الطلبة لأهمية الإرشاد الأكاديمي لبعد مصادر الإرشاد الأكاديمي

ويتضـــح مـــن الجدول رقم(18) بأنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية حيث قـــيمة (ف) (17.24) بدلالة إحصائية (0.000) وكانت الفروق لصالح الإناث على بعـــد التقيـــيم وكان المتوسط الحسابي مقداره للإناث(6.66) وهو أعلى من المتوسط الحســـابي للذكور والذي يقدر ب (5.88) وتشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لبعد التقييم تعزى للتخصص حيث أن قيمة(ف) (14.88) (0.000) وكانت الفـــروق لصالح التخصص الأدبي حيث كان المتوسط الحسابي للأدبي(6.63) وهو أعلـــى مـــن المتوســـط الحسابي للتخصص العلمي حيث قيمة (ف) (5.97). وتشير النتائج إلى وجود فروق في التفاعل بين الجنس والتخصص ومستوى أهمية الإرشاد لبعِد التقييم حيث بلغت قيمة (ف) (3.11) بدلالة (0.000) وهو ذات دلالة إحصائية عـــند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$). وكانت الفروق بالنسبة للتخصص العلمي لصالح الإنـــاث حيـــث بلـــغ المتوسط الحسابي(6.7) والمتوسط الحسابي للذكور(4.9) أمّا

بالنســبة للتخصص الأدبي فالفروق لصالح الذكور بالمتوسط الحسابي مقداره(6.6) بينما كان للإناث (6.5)، كما هو موضح في الشكل رقم (5).



شكل رقم (5)

يوضح اختلاف التفاعل بين الجنس والتخصص

ومستوى إدراك الطلبة لأهمية الإرشاد الأكاديمي لبعد التقييم

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

هــل يخــتلف توافر خدمات الإرشاد الأكاديمي لطلبة كليات التربية باختلاف الجنس(ذكور، اناث) والتخصص(علمي، أدبي) والتفاعل بينهما؟

يظهر الجدول رقم (19) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأبعاد الأربعة ولتوافر الخدمات ككل تبعاً لمتغيري الجنس، والتخصص.

جدول رقم (19)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الأربعة ومستوى التوافر ككل

تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص

متغير الدراسة			لتوافر الخدمات ككل	الأهداف	الإجراءات	مصادر الإرشاد الأكاديمي	التقييم
الجنس	ذكر	المتوسط الحسابي	19.8024	5.2515	8.5749	2.9760	3.0000
		العدد	167	167	167	167	167
		الانحراف المعياري	7.9896	2.9035	3.6012	1.6055	1.6934
	أنثى	المتوسط الحسابي	18.1228	4.6886	7.9298	2.6579	2.8465
		العدد	228	228	228	228	228
		الانحراف المعياري	6.8420	2.6473	3.1024	1.5892	1.6089
	المجموع	المتوسط الحسابي	18.8329	4.9266	8.2025	2.7924	2.9114
		العدد	395	395	395	395	395
		الانحراف المعياري	7.3862	2.7690	3.3333	1.6019	1.6448
التخصص	أدبي	المتوسط الحسابي	18.8664	4.9309	8.2949	2.7143	2.9263
		العدد	217	217	217	217	217
		الانحراف المعياري	7.5490	2.7955	3.3837	1.6019	1.6285
	علمي	المتوسط الحسابي	18.7921	4.9213	8.0899	2.8876	2.8933
		العدد	178	178	178	178	178
		الانحراف المعياري	7.2038	2.7442	3.2768	1.6011	1.6689
	المجموع	المتوسط الحسابي	18.8329	4.9266	8.2025	2.7924	2.9114
		العدد	395	395	395	395	395
		الانحراف المعياري	7.3862	2.7690	3.3333	1.6019	1.6448

وللإجابة عن هذا السؤال، تمَّ استخدام أسلوب تحليل التباين الثنائي(2×2) Two Way ANOVA والجدول رقم(19) يوضح نتائج هذا التحليل لفحص دلالة الفروق لمستوى ادراك الطلبة لتوافر خدمات الإرشاد الأكاديمي. يتضح من هذا الجدول بأنَّهُ تُوجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد العينة بمستوى توافر خدمات الإرشاد الأكاديمي ككل تعزى للجنس حيث أنَّ قيمة ف المحسوبة (4.95) بدلالة إحصائية(0.027) وكانت الفروق لصالح الذكور على التوافر ككل

بمتوسط حسابي مقداره(19.8024) وهو أعلى من المتوسط الحسابي للإناث (18.228).وتشير النتائج إلى أنَّهُ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى التخصص حيث كانت قيمة (ف)(0.02) وبمستوى دلالة وقدره(0.882) وهي ليست ذات دلالة إحصائية تحت مستوى الدلالة (**0.05** ≥ ∝). ويتضح من الجدول(19) بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى التفاعل بين التخصص والجنس في مستوى إدراك الطلاب والطالبات لتوافر الإرشاد الأكاديمي ككل كانت قيمة (ف) (0.00) عند مستوى دلالة(0.946) وهي ليست ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(**0.05** ≥ ∝). ويظهر الجدول رقم(20) قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأبعاد الأربعة ولفاعلية خدمات الإرشاد ككل، تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص.

جدول رقم (20)

نتائج تحليل التباين الثنائي (2 × 2) لمستوى إدراك طلبة كليات التربية لتوافر خدمات الإرشاد الأكاديمي ككل والأبعاد حسب متغيري: الجنس والتخصص.

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيم ف	مستوى الدلالة
التوافر ككل	الجنس	268.55	1	268.55	4.95	*0.027
	التخصص	1.20	1	1.20	0.02	0.882
	الجنس × التخصص	0.25	1	0.25	0.00	0.946
الأهداف	الجنس	30.61	1	30.61	4.00	*0.046
	التخصص	0.02	1	0.02	0.00	0.958
	الجنس × التخصص	0.09	1	0.09	0.01	0.915
الإجراءات	الجنس	37.31	1	37.31	3.37	0.067
	التخصص	6.23	1	6.23	0.56	0.453
	الجنس × التخصص	6.31	1	6.31	0.57	0.451
مصادر الإرشاد الأكاديمي	الجنس	9.12	1	9.12	3.57	0.059
	التخصص	2.38	1	2.38	0.93	0.335
	الجنس × التخصص	0.41	1	0.41	0.16	0.690
التقييم	الجنس	2.98	1	2.98	1.10	0.295
	التخصص	0.00	1	0.00	0.00	0.997
	الجنس × التخصص	5.52	1	5.52	2.04	0.154

* دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (**0.05** ≥ ∝)

يتضـــح مــن الجــدول رقــم(20) بأنَّهُ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديــرات أفراد العينة بمستوى توافر خدمات الإرشاد الاكاديمي ككل تعزى للجنس، حيـــث أنَّ قــيمة (ف) (4.00) بدلالـــة(0.046) وكانت الفروق لصالح الذكور على الـــتوافر لبعد الأهداف بمتوسط حسابي بلغ (5.25) وهو أعلى من المتوسط الحسابي للإناث(4.69). وتشير النتائج على أنَّهُ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى التخصص حيث كانت قيمة (ف) (0.00) ومستوى دلالة وقدره (985) وهي ليست ذات دلالـــة إحصائية تحت مستوى الدلالة (**0.05** ≥ ∝). ويتضح من الجدول(20) بأنّـــهُ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى التفاعل بين التخصص والجنس فـــي مستوى ادراك الطلبة لتوافر الإرشاد الأكاديمي لبعد الأهداف حيث كانت قيمة (ف) (0.01) عـــند مســتوى دلالـــة(0.915) وهي ليست ذات دلالة إحصائية عند مســتوى دلالـــة(**0.05** ≥ ∝). يتضح من الجدول رقم(20) بأنه لا توجد فروق ذات دلالـــة إحصائية في تقديرات أفراد العينة بمستوى توافر خدمات الإرشاد الأكاديمي ككـــل تعزى للجنس، حيث أنَّ قيمة (ف) (3.37) بدلالة إحصائية (0.067). وتشير النتائج إلى أنَّهُ لا توجد فروق فردية ذات دلالة إحصائية تعزى إلى التخصص حيث كانـــت قـيمة (ف) (0.56) ومســـتوى دلالة وقدره(0.453) وهي ليست ذات دلالة إحصـــائية تحـــت مستوى الدلالة (**0.05** ≥ ∝)، ويتضح من الجدول (20) بأنه لا توجـــد فـــروق ذات دلالـــة إحصائية تعزى إلى التفاعل بين التخصص والجنس في مســـتوى ادراك الطلبة لتوافر خدمات الإرشاد الأكاديمي لبعد الإجراءات حيث كانت قـــيمة (ف) (0.57) عند مستوى دلالة(0.451) وهي ليست ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (**0.05** ≥ ∝).

يتضـــح مـــن الجـــدول رقم(20) بأنَّه لاَ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديـــرات أفراد العينة بمستوى توافر خدمات الإرشاد الأكاديمي ككل تعزى للجنس، حيث أنَّ قيمة (ف) (0.93) بدلالة إحصائية(0.335). وتشير النتائج إلى أنَّهُ لا توجد فروق فردية ذات دلالة إحصائية تعزى إلى التخصص حيث كانت قيمة (ف)(0.56) ومستوى دلالة وقدره(0.453) وهي ليست ذات دلالة إحصائية تحت مستوى الدلالة (**0.05** ≥ ∝). ويتضـــح مـــن الجـــدول رقم (20) بأنَّهُ لا توجد فروق ذات دلالة

إحصائية تعزى إلى التفاعل بين التخصص والجنس في مستوى ادراك الطلبة لتوافر الإرشـــاد الأكاديمي لبعد المصادر حيث كانت قيمة (ف) (0.16) عند مستوى دلالة (0.690) وهي ليست ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة($\propto \leq 0.05$).

يتضـــح مـــن الجـــدول رقم(20) بأنَّهُ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديـــرات أفراد العينة بمستوى توافر خدمات الإرشاد الأكاديمي ككل تعزى للجنس، حيـــث أنَّ قـــيمة (ف) (1016) بدلالة إحصائية(0.295). وتشير النتائج إلى أنه لا توجـــد فروق فردية ذات دلالة إحصائية تعزى إلى التخصص حيث كانت قيمة (ف) (0.00) ومســـتوى دلالـــة وقـــدره(0.997) وهي ليست ذات دلالة إحصائية تحت مســـتوى الدلالـــة($\propto \leq 0.05$). ويتضح من الجدول رقم (20) بأنَّهُ لا توجد فروق ذات دلالـــة إحصائية تعزى إلى التفاعل بين التخصص والجنس في مستوى ادراك الطلـــبة لتوافر خدمات الإرشاد الأكاديمي لبعد التقييم حيث كانت قيمة (ف) (2.04) عـــند مســـتوى دلالـــة(0.154) وهي ليست ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\propto \leq 0.05$).

النتائج المتعلقة بالسؤال السادس:

هـــل تختلف فاعلية خدمات الإرشاد الأكاديمي لطلبة كليات التربية باختلاف الجنس(ذكور، إناث) والتخصص(علمي، أدبي) والتفاعل بينهما؟

ويظهـــر الجـــدول رقم(21) قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأبعاد الأربعة ولفاعلية خدمات الإرشاد ككل، تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص.

جدول رقم (21)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية للأبعاد الأربعة ولفاعلية خدمات الإرشاد الأكاديمي ككل تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص.

متغير الدراسة			فاعلية الخدمات ككل	الأهداف	الإجراءات	مصادر الإرشاد الأكاديمي	التقييم
الجنس	ذكر	المتوسط الحسابي	5.14	8.37	3.13	3.61	20.25
		العدد	167	167	167	167	167
		الانحراف المعياري	3.12	4.01	1.82	2.25	9.51
	أنثى	المتوسط الحسابي	4.50	7.98	2.69	3.50	18.67
		العدد	228	228	228	228	228
		الانحراف المعياري	3.08	3.63	1.84	2.26	8.82
	المجموع	المتوسط الحسابي	4.77	8.14	2.88	3.54	19.34
		العدد	395	395	395	395	395
		الانحراف المعياري	3.11	3.79	1.84	2.25	9.14
التخصص	أدبي	المتوسط الحسابي	4.83	8.40	2.90	3.69	19.82
		العدد	217	217	217	217	217
		الانحراف المعياري	3.19	3.96	1.83	2.22	9.42
	علمي	المتوسط الحسابي	4.69	7.84	2.85	3.37	18.74
		العدد	178	178	178	178	178
		الانحراف المعياري	3.02	3.57	1.86	2.28	8.77
	المجموع	المتوسط الحسابي	4.77	8.14	2.88	3.54	19.34
		العدد	395	395	395	395	395
		الانحراف المعياري	3.11	3.79	1.84	2.25	9.14

وللإجابة عن هذا السؤال، تمَّ استخدام أسلوب تحليل التباين الثنائي(2×2) Two way ANOVA والجدول رقم(21) يوضح نتائج هذا التحليل لفحص دلالة الفروق لمستوى إدراك الطلبة لفعالية خدمات الإرشاد الأكاديمي.يتضح من هذا الجدول بأنّه لاَ توجد فروق ذات دلالة إحصائيةً تعزى إلى الجنس حيث كانت قيمة (ف) (2.61) ومستوى دلالة وقدره(0.107) وهي ليست ذات دلالة إحصائية تحت مستوى الدلالة($\propto \leq 0.05$). وتشير النتائج إلى أنَّهُ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص حيث كانت قيمة (ف) (1.81) ومستوى دلالة وقدره(0.180) وهي ليست ذات دلالة إحصائية تحت مستوى الدلالة($\propto \leq 0.05$).

وتشـــير النتائج إلى أنَّهُ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التفاعل بين التخصص والجنس في مستوى إدراك الطلبة لفعالية خدمات الإرشاد الأكاديمي ككل حيث كانت قيمة (ف)(1.01) ومستوى دلالة وقدره(0.315) وهي ليست ذات دلالة إحصـــائية تحـــت مستوى الدلالة($\propto \leq 0.05$). وفيما يلي عرض نتائج كل بعد من أبعاد فعالية خدمات الإرشاد الأكاديمي على حده:

جدول رقم (22)

نتائج تحليل التباين الثنائي (2 × 2) لمستوى إدراك طلبة كليات التربية لفاعلية خدمات الإرشاد الأكاديمي ككل والأبعاد حسب متغيري: الجنس والتخصص.

البعـد	مصـــدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيـم ف	مستوى الدلالة
الفاعلية ككل	الجنس	217.01	1	217.01	2.61	0.107
	التخصص	150.05	1	150.05	1.81	0.180
	الجنس × التخصص	83.93	1	83.93	1.01	0.315
الأهداف	الجنس	35.65	1	35.65	3.71	0.055
	التخصص	3.92	1	3.92	0.41	0.524
	الجنس × التخصص	9.67	1	9.67	1.00	0.317
الإجراءات	الجنس	12.02	1	12.02	0.84	0.361
	التخصص	37.71	1	37.71	2.63	0.106
	الجنس × التخصص	16.13	1	16.13	1.12	0.290
مصادر الإرشاد الأكاديمي	الجنس	18.23	1	18.23	5.41	0.021
	التخصص	0.44	1	0.44	0.13	0.719
	الجنس × التخصص	0.10	1	0.10	0.03	0.864
التقييم	الجنس	1.05	1	1.05	0.21	*0.650
	التخصص	12.03	1	12.03	2.38	0.124
	الجـــــنس × التخصص	2.96	1	2.96	0.58	0.445

* دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\propto \leq 0.05$).

يتضـــح من الجدول رقم(22) بأنّهُ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلـــى الجـــنس حيـــث كانت قيمة (ف) (2.61) ومستوى دلالة وقدره(0.107) وهي ليست ذات دلالة إحصائية تحت مستوى الدلالة($0.05 \leq \alpha$). وتشير النتائج إلى أنه لا توجـــد فـــروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص حيث كانت قيمة ف (1.81) ومســـتوى دلالة بلغ(0.180) وهي ليست ذات دلالة إحصائية تحت مستوى الدلالـــة($0.05 \leq \alpha$). وتشـــير النـــتائج إلى أنّهُ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعـــزى لمتغـــير الـــتفاعل بين التخصص والجنس في مستوى إدراك الطلبة لفاعلية خدمـــات الإرشاد الأكاديمي ككل حيث كانت قيمة (ف) (1.01) ومستوى دلالة بلغ (0.315) وهي ليست ذات دلالة إحصائية تحت مستوى الدلالة($0.05 \leq \alpha$).

يتضـــح من الجدول رقم(22) بأنّهُ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغـــير الجـــنس حيث أن قيمة (ف) (3.71) ومستوى دلالة وقدره(0.055) وهي ليست ذات دلالة إحصائية تحت مستوى الدلالة($0.05 \leq \alpha$). وتشير النتائج إلى أنّهُ لا توجـــد فـــروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص حيث أنّ قيمة (ف) (0.41) ومستوى دلالة وقدره(0.524) وهي ليست ذات دلالة تحت مستوى الدلالة ($0.05 \leq \alpha$). ويتضـــح مـــن الجـــدول رقـــم (22) بأنّهُ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى التفاعل بين التخصص والجنس في مستوى إدراك الطلبة لفعالية خدمات الإرشاد الأكاديمي لبعد الأهداف حيث كانت قيمة (ف) (1.00) عند مستوى دلالة (0.317) وهي ليست ذات دلالة تحت مستوى الدلالة الإحصائية($0.05 \leq \alpha$).

يتضـــح من الجدول رقم(22) بأنّهُ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغـــير الجـــنس حيث أنّ قيمة (ف) (0.84) ومستوى دلالة وقدره(0.361) وهي ليست ذات دلالة إحصائية تحت مستوى الدلالة($0.05 \leq \alpha$). وتشير النتائج إلى أنّهُ لا توجـــد فـــروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص حيث أنّ قيمة (ف) (2.63) ومســـتوى دلالة وقدره(0.106) وهي ليست ذات دلالة تحت مستوى الدلالة ($0.05 \leq \alpha$). ويتضـــح مـــن الجـــدول رقـــم (22) بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية تعـــزى إلـــى التفاعل بين التخصص والجنس في مستوى إدراك الطلاب والطالبات لفعالية الإرشاد الأكاديمي لبعد الإجراءات حيث كانت قيمة (ف) (1.12)

عـند مستوى دلالة(0.290) وهي ليست ذات دلالة تحت مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$).

يتضـح مـن الجـدول رقم (22) بأنَّهُ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد العينة بمستوى فعالية خدمات الإرشاد الأكاديمي لبعد مصادر الإرشاد الأكاديمـي تعـزى للجـنس حيـث أنَّ قـيمة (ف) (5.41) بدلالـة إحصـائية ($\alpha \leq 0.05$). وكانت الفروق لصالح الذكور على فعالية هذا البعد بمتوسط حسابي مقـداره(3.61) وهو أعلى من المتوسط الحسابي للإناث(3.50). وتشير النتائج إلى أنـه لا توجـد فـروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى التخصص حيث كانت قيمة (ف) (0.13) ومسـتوى دلالة وقدره(0.719) وهي ليست ذات دلالة إحصائية تحت مسـتوى الدلالـة ($\alpha \leq 0.05$). ويتضح من الجدول رقم (22) بأنَّهُ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التفاعل بين الجنس والتخصص في مستوى إدراك الطلبة لفعالية خدمات الإرشاد الأكاديمي لبعد مصادر الإرشاد الأكاديمي حيث كانت قـيمة (ف) (0.03) عـند مسـتوى دلالـة وقدره (0.864) وهي ليست ذات دلالة إحصائية تحت مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يتضـح مـن الجـدول رقم (22) بأنَّهُ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديـرات أفـراد العينة بمستوى فعالية خدمات الإرشاد الأكاديمي لبعد التقييم تعزى للجـنس حيـث بلغت قيمة (ف) (0.21) بدلالة إحصائية(0.650) ولصالح الذكور بمتوسط حسابي بلغت (5.14)، وأمَّا المتوسط الحسابي للإناث (4.5). كما تشير إلى أنَّـهُ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى التخصص حيث كانت قيمة (ف) (2.83) ومسـتوى دلالـة وقـدره(6.124) وهي ليست ذات دلالة إحصائية تحت مسـتوى الدلالـة ($\alpha \leq 0.05$). ويتضح من الجدول رقم (22) بأنَّهُ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التفاعل بين الجنس والتخصص في مستوى إدراك الطلـبة لفعالية خدمات الإرشاد الأكاديمي لبعد التقييم حيث كانت قيمة (ف) (0.58) عـند مسـتوى دلالة وقدره (0.445) وهي ليست ذات دلالة إحصائية تحت مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$).

الفصل الخامس

الخاتمة والمناقشة والتوصيات

5. 1 الخاتمة:

هدفــت هذه الدراسة إلى استقصاء مستوى إدراك طلبة كليات التربية بسلطنة عُمــان لأهمية وتوافر وفاعلية خدمات الإرشاد الأكاديمي من وجهة نظرهم، إضافة إلـــى معـــرفة اختلاف مستوى إدراك هؤلاء الطلبة لأهمية وتوافر وفاعلية خدمات الإرشـــاد الأكاديمـــي، باخـــتلاف متغيري الجنسُ (ذكور، إناث) والتخصص (أدبي، علمي) والتفاعل بينهما.

5. 2 المناقشة:

وســـوف يـــتم مناقشة نتائج الدراسة الحالية في ضوء نتائج الدراسات السابقة وذلك على النحو الآتي:

فـــيما يتعلق بالسؤال الأول والذي ينص على: ما مستوى إدراك طلبة كليات التربـــية لأهمـــية الإرشـــاد الأكاديمي من وجهة نظرهم؟ فقد أشارت النتائج إلى أن مســـتوى إدراك طلـــبة كليات التربية لأهمية خدمات الإرشاد الأكاديمي كان مرتفعاً علـــى الأداة ككل وعلى أبعادها (الأهداف، الإجراءات، مصادر الإرشاد الأكاديمي، التقيـــيم) وهذا يشير إلى أن هؤلاء الطلبة يحتاجون إلى خدمات الإرشاد الأكاديمي، فهم إما أن يكونوا من الطلبة الجدد الذين لم يتكيفوا مع الأجواء الجديدة في الكلية، أو مـــن طلـــبة الســـنتين الثالـــثة والرابعة، والذين هم أكثر قلقاً لأنهم بحاجة إلى إتمام متطلبات التخرج كاملة دون نقصان بدافع خشيتهم من تأخر موعد تخرجهم. وجاءت نـــتائج هـــذه الدراســـة مـــتفقة مع نتائج دراسة كل من (العيسوي، 1989)؛ دراسة (الشامســـي، 1994)؛ ودراســـة (الشبيل، 2004) ودراسة (محمد، 1995) ودراسة (مـــيلاد، 2004). في حين لم تختلف نتيجة هذه الدراسة مع أي نتائج دراسة سابقة، مما يؤكد أهمية خدمات الإرشاد الأكاديمي للطالب الجامعي.

فـــيما يـــتعلق بالســـؤال الثاني والذي ينص على: ما مستوى توافر خدمات الإرشاد الأكاديمي، لطلبة كليات التربية من وجهة نظرهم؟

فقد أشارت النتائج إلى أن مستوى إدراك طلبة كليات التربية لتوافر خدمات الإرشـاد الأكاديمـي لم تكن في المستوى المطلوب ودون الطموح على الأداة ككل، وعلـى أبعادهـا (الأهداف، الإجراءات، مصادر الإرشاد الأكاديمي، التقييم) ويكمن تـبرير ذلك إلى أن كليات التربية بسلطنة عُمان حديثة العهد حيث لا يتجاوز عمرها (7) سنوات، فركزت منذ تأسيسها على إنماء الجانب الأكاديمي والعلمي للطلبة على حساب الإهتمام بالجوانب الاجتماعية والشخصية للطلبة. وجاءت نتيجة هذه الدراسة مـتفقة مـع نتائج دراسة كل من (الناجم وموسى، 1996)؛ ودراسة (أحمد، 2002) ودراسـة (المجالـي، 2004)؛ ودراسـة (داس وفـورد، 1986)، ودراسـة (ميرتا، 1992) ودراسة (فروست، 1993) ودراسة (ستانيفور، 1994).

فـيما يتعلق بالسؤال الثالث والذي ينص على: ما مستوى إدراك طلبة كليات التربية لفعالية الإرشاد الأكاديمي من وجهة نظرهم؟

فقـد أشارت النتائج إلى أن مستوى إدراك طلبة كليات التربية بسلطنة عُمان لفعالـية خدمـات الإرشـاد الأكاديمي جاء متوسطاً على الأداة ككل وعلى أبعادها (الأهداف، الإجراءات، مصادر الإرشاد الأكاديمي، التقييم)، وهذا ينسجم مع مستوى إدراك الطلـبة لمستوى توافر خدمات الإرشاد الأكاديمي الذي ما يزال يقدم بطريقة عشـوائية وغـير مخططة، وذلك لعدم وجود مراكز الإرشاد المتخصصة التي تأخذ علـى عاتقهـا رعايـة الطلـبة من كافة نواحي شخصياتهم الجسمية والإجتماعية والمعرفية والإنفعالية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من(الناجم وموسى، 1996)؛ ودراسـة (اليجادو،1998)؛ ودراسة (كولنكل، 2002)؛ ودراسة (فروست، 1995)؛ ودراسـة(الخوالـدة وغرايبة،2000). في حين لم تختلف نتيجة هذه الدراسة مع أي نتيجة دراسة سابقة، مما يؤكد أهمية خدمات الإرشاد الأكاديمي للطالب الجامعي.

فـيما يـتعلق بالسـؤال الرابع والذي ينص على: هل يختلف مستوى إدراك طلـبة كلـيات التربـية لأهمـية الإرشـاد مـن وجهـة نظرهم باختلاف الجنس (ذكور،وإناث)، والتخصص(علمي، أدبي) والتفاعل بينهما؟

فقـد أشـارت النتائج إلى أن مستوى الإدراك لأهمية الإرشاد الأكاديمي جاء مـرتفعاً لصالح الإناث بدرجة كبيرة أكثر من الذكور، وربما يرد سبب ذلك إلى أن

الطالبات يظهرن اهتماماً بمستقبلهن أكثر بالمقارنة مع الذكور، وذلك يعود إلى طموحهن العالي في رفع مستواهن العلمي والاجتماعي والإقتصادي، بينما أظهرت نتائج الدراسة بالنسبة للذكور عدم إدراك أهمية الإرشاد الأكاديمي وذلك لأنه لا توجد رغبة في متابعة التحصيل الدراسي وانخفاض دافعيتهم للدراسة، ويمكن تبرير ذلك أن مجال اختيار الطلبة الذكور للتخصصات المتاحة في الكليات أوسع بينما ترغب الطالبات في تخصصات لمهن تعليمية أكثر، وقد توافقت نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة كل من دراسة (فروست، 1995) ودراسة ميلاد، (2004). في حين اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة سابقة والتي منها المجالي، (2004)، ودراسة الناجم وموسى، (1996)، وربما يعود السبب إلى أن طلبة التخصصات العلمية هم أقدر على تحديد أهمية خدمات الإرشاد الأكاديمي من طلبة التخصصات الأدبية، ولكون دافعيتهم للتحصيل العلمي عالية.

فيما يتعلق **السؤال الخامس** والذي ينص على: هل يختلف توافر خدمات الإرشاد الأكاديمي لطلبة كليات التربية باختلاف الجنس(ذكور وإناث) والتخصص (علمي، أدبي)والتفاعل بينهما)؟

أشارت النتائج أن كل من الجنسين (الذكور والإناث) في التخصصات (الأدبية والعلمية) يؤكدون أن خدمات الإرشاد الأكاديمي متوفرة بمستوى متوسط لأنها تقدم للطلبة بصرف النظر عن جنسهم أو تخصصاتهم.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من: (غوني، 1410هـ)، ودراسة الخوالدة وغرايبة، (2004)، ودراسة ميلاد، (2004)، ودراسة (ريتشارد، 1986) دراسة (فروست، 1993). في حين اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتائج الدراسات السابقة المجالي، (2004)، الشبيل، (2004)، وذلك لأن خدمات الإرشاد الأكاديمي متوفرة في الجامعات الأردنية بشكل أوسع عنها في كليات التربية بسلطنة عُمان لكون الأخير كليات حديثة العهد.

فيما يتعلق **بالسؤال السادس** الذي ينص على: هل يختلف مستوى فعالية خدمات الإرشاد الأكاديمي لطلبة كليات التربية باختلاف الجنس(ذكور وإناث) والتخصص(علمي، أدبي) والتفاعل بينهما؟ فقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق

في مستوى إدراك طلبة كليات التربية لفاعلية خدمات الإرشاد الأكاديمي على المقياس ككل، وكذلك على الأبعاد المختلفة (الأهداف والإجراءات ومصادر الإرشاد الأكاديمي والتقييم)، وهذا يشير إلا أن الذكور والإناث يدركون فعالية خدمات الإرشاد الأكاديمي بنفس المستوى، وفيما يتعلق بمتغير التخصص فلم تظهر فروق بين طلبة التخصصات العلمية والأدبية بمعنى أن مستوى إدراك الطلبة لفاعلية خدمات الإرشاد الأكاديمي لا تختلف بإختلاف الجنس ولا التخصص ولا التفاعل بينهما، فقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من محمد، (1995)، دراسة الناجم وموسى، (1996)، ودراسة ميلاد، (2004)، ودراسة(المجالي، 2004)، ودراسة اليجادو، (1998). في حين لم تختلف نتيجة هذه الدراسة مع أي نتائج دراسة سابقة، مما يتوجب العمل على تفعيل خدمات الإرشاد الأكاديمي المقدمة للطلبة لمساعدتهم في تحقيق النمو السوي في حياتهم الأكاديمية والشخصية والاجتماعية.

5. 3 التوصيات

مع ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة فإن الباحث يوصي بما يلي:

1. تضمين فلسفة التعليم العالي مضامين إرشادية تربوية هادفة تقدم لطلبة الكليات والجامعات.
2. إنشاء وحدات إرشادية متخصصة للإرشاد الأكاديمي لتقديم خدمات الإرشاد للطلبة.
3. الاهتمام بأوضاع أساتذة الكليات من خلال التخفيف من أعبائهم التدريسية وذلك لكي يتمكنوا من تقديم خدمات الإرشاد الأكاديمي بشكل مقبول.
4. تفويض الصلاحيات للمرشدين الأكاديميين في المؤسسات التربوية التي من شأنها أن تؤدي إلى تطوير وتفعيل دور الإرشاد الأكاديمي.
5. إجراء العديد من الأبحاث والدراسات التي تدرس فاعلية برامج الإرشاد الأكاديمي.

المراجع

أ. المراجع العربية

أبو حطب، فؤاد.(1973). **القدرات العقلية (ط1)**. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

أبـو عـبادة ، صـالح بن عبد الله.(2001). **الإرشاد النفسي والاجتماعي**. مكتبة العبيكان، الرياض.

أحمـد، شـكري سـيد. (1985). مشـكلات نظام الساعات في الجامعات العربية التشـخيص والعلاج. **المجلة العربية لبحوث التعليم العالي**، المركز العربي لبحوث التعليم العالي بدمشق، ع(4)، 37-56.

أحمـد، شـكري سـيد. (1985). مشكلات نظام الساعات في الجامعات العربية، التشـخيص والعلاج. **المجلة العربية لبحوث التعليم العالي**. دمشق، م (10)، ع (3)، 211.

أحمد، ناطق شهاب. (2002). **مشـكلات الإرشاد الأكاديمي في جامعة اليرموك من وجهـة نظر الطلبة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد- الأردن.

آل مشـرف، فريدة عبد الوهاب. (2000). مشكلات طلبة جامعة صنعاء وحاجاتهم الإرشادية. **المجلة التربوية**. جامعة الكويت، م(54)، ع (14)، 169- 207.

الإمـام، مصـطفى محمـود عبد الرحمن.(1992). أنور حسين والداهري، صالح حسـن، **الإرشـاد النفسـي والتوجيه التربوي (ط1)**. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة بغداد، العراق.

بخاري، سلطان سعيد مقصود. (1986). **الإرشاد الأكاديمي المفهوم، والتطبيق في نظـام التعلـيم العالي والعام في المملكة العربية والسعودية**، اللقاء السنوي الثانـي للجمعـية السـعودية للعلوم التربوية والنفسية، جامعة الملك سعود، الرياض.

الـبطش، محمد. وليد وبيترو، وسيلة.(1997).اتجاهات طلبة الجامعة الأردنية نحو مهـنة الـتمريض والعامليـن فيها، **مجلة دراسات**: سلسلة العلوم التربوية، م(24)، ع(2)، 269- 282.

جامعـــة الســلطان قابوس. (2004). **العوائق والطموحات**. ورقة عمل مقدمة لندوة الإشراف الأكاديمي، مسقط.

جــرادات، ضـــرار. (1984). **المـــنظمة العربـــية للتربية والثقافة والعلوم**، نظام الســاعات المعــتمدة والإرشاد الأكاديمي في التعليم العالي، المركز العربي لبحوث التعليم العالي، دمشق.

جوهــر، صلاح الدين.(1985). الإرشاد الأكاديمي والاختبارات والتقويم في نظام الساعات المعتمدة **مجلة مركز البحوث التربوية**، جامعة قطر، م(12)، 210.

حديـــة، المصطفى، وغنيم، عبد السلام، ومحمود، غندور، واللمكي، زمزم، وخليل صـــلاح الدين، والدندراوي، سامية.(2000). **مقترح كلية التربية بالرستاق حول الإرشاد الأكاديمي**. سلطنة عُمان.

الحيانـــي، محمـــود ندا. (1989). **الإرشاد التربوي والنفسي**. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة الموصل، العراق.

الخوالدة، محمد، وغرايبة، لطفي. (2000). مشكلات الإرشاد الأكاديمي في جامعة اليرموك، من وجهة نظر الطلبة والعاملين في دائرة القبول والتسجيل، **مجلة دراسات: سلسلة العلوم التربوية**، عمادة الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، م(27)، ع(1)، 104- 127.

الدرابيع، ماهر، والسفاسفة، محمد. (2004). مشكلات طلبة جامعة مؤتة وحاجاتهم الإرشـــادية، **مجلـــة مؤتـــة للـــبحوث والدراســـات**: سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مؤتة، م (19)، ع (7).

الرباعـــي، عـــبد القادر. (1984). **الإرشاد الأكاديمي والتسجيل، مشكلات وحلول**، بحـــث مقـــدم إلى ندوة الإرشاد الأكاديمي في التعليم العالي، المركز العربي لبحوث التعليم العالي، دمشق.

الريحاني، سليمان، ونزيه، حمدي. (1984). **نمـــوذج مقترح للإرشاد الأكاديمي في نظـــام الســـاعات المعتمدة**. بحث مقدم في ندوة الساعات المعتمدة والإرشاد الأكاديمي، دمشق.

السفاسفة، محمد إبراهيم. (2003). **أساسيات في الإرشاد والتوجيه النفسي والتربوي** ط(1). مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، ومكتبة دار حنين للنشر والتوزيع.

سليمان، عبد الله محمود. (1986). تطور مفهوم الإرشاد النفسي. **ندوة قسم علم النفس التربوي**، كلية التربية، جامعة الكويت، بعنوان: الإرشاد النفسي والتربوي، الكويت.

الشامسي، ميثاء. (1994). الإرشاد الأكاديمي في جامعة الإمارات (دراسة ميدانية) **مجلة على الطريق**، المنظمة العربية للمسئولين عن القبول والتسجيل في جامعات الدول العربية، ع(12)، 94- 95.

الشبيل، سناء أحمد. (2004). **مشكلات الإرشاد الأكاديمي في جامعة آل البيت من وجهة نظر الطلبة وأعضاء الهيئة التدريسية (المرشدين الأكاديميين) والعاملين**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.

الشرعة، حسين والباكر، جمال. (2000).إتجاهات المعلمين لمهنة التدريس بدولة قطر، ومدى تأثرها ببعض العوامل الديموغرافية. **المجلة التربوية**، جامعة قطر، م (14)، ع (56)، 153- 184.

الصايغ، محمد حسن. (1413هـ). دور برامج التوجيه والإرشاد الطلابي في علاج مشكلة التأخر الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، **مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية**، ع(7)، السنة (2)، 6- 7.

صفوت، إسماعيل محمد. (1984). **حفظ السجلات والضبط والمتابعة في الجامعات المطبقة لنظام الساعات المعتمدة**، بحث مقدم إلى ندوة الإرشاد الأكاديمي في التعليم العالي، المركز العربي لبحوث التعليم العالي، دمشق، 36.

الصمادي، احمد. (1994). إتجاهات طلبة جامعة اليرموك نحو الإرشاد، **مجلة دراسات**: سلسلة العلوم التربوية، عمادة الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، م (6)، ع (4)، 276- 30،.

الطحان، محمد وأبو عيطة، سهام. (2002). الحاجات الإرشادية لدى طلبة الجامعة الهاشـمية. **مجلـة دراسـات**: سلسلة العلوم التربوية، عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية، م(31)، ع (2)، 129- 154.

عبد المقصود، سلطان سعيد. (1414هـ). **بحث عن الإرشاد الأكاديمي بين الواقع والتطبيق** فـي المملكـة العربـية السعودية مقدم للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية. جامعة أم القرى، الرياض.

عـودة، أحمـد. (1988). أسـباب ظاهـرة السحب والإضافة في نظام الساعات المعتمدة. **مجلة اتحاد الجامعات العربية**. م (12)، ع(23)، 128.

العيسـوي، عـبد الـرزاق. (1989). **مشـكلات طلبة جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، أربد، الأردن.

الغريـب، رمـزية.(1977). **الـتقويم والقـياس النفسي التربوي**. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

غوني، عبد الفتاح رضا.(1990). **عضو هيئة التدريس والإرشاد الأكاديمي**. الندوة الرابعة للإرشاد الأكاديمي، جامعة الملك عبد العزيز، جدة، 66- 95.

الفـالح، ناصـر. (2004).دراسـة الإرشاد الأكاديمي في كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية، **الواقع والمأمول**، دراسة مقدمة لندوة الإشراف الأكاديمي بجامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان، 6-8.

فقوسة، حسن محمد. (2002). **اتجاهات طلبة جامعتي الخليل وبوليتكنك بفلسطين، نحـو الإرشاد الأكاديمي**، وعلاقتها بتوافقهم الدراسي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.

القرني، على بن سعد. (1411هـ). وظائف الإرشاد الأكاديمي ومشكلاته من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب بكلية التربية بجامعة الملك سعود. **مجلة جامعـة الملـك سـعود للعلـوم الـتربوية والدراسات**، جده، ع(2)، السنة (3)، 515- 559.

الكيال، دحام ورمح، عباس. (1989). الصعوبات التي تواجه الإرشاد التربوي في مرحلة الدراسة المتوسطة. **مجلة العلوم التربوية والنفسية، الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية.** ع (13)، السنة (15)، 170.

المجالـــي، مصـــلح مسلم. (2004). **مدى توافر الخدمات الإرشادية المقدمة لطلبة جامعـــة مؤته وأهميتها من وجهة نظر طلبتها وعلاقتها ببعض المتغيرات.** رســـالة ماجســـتير غـــير منشـــورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

محمـــد، عـــبد الفتاح يوسف.(1995). اتجاهات بعض طلاب جامعة الإمارات نحو الإرشـــاد الأكاديمـــي وعلاقـــتها بـــتوافقهم الدراســـي. **مجلة مركز البحوث التربوية**، بجامعة قطر، ع(8)، السنة (4)، 93.

المغيصـــيب، عـــبد العزيـــز والبيلاوي حسن، وغندور محمود.(1993). **الإرشـــاد الأكاديمي في جامعة قطر واقعه ومشكلاته.** مركز البحوث التربوية، جامعة قطر.

ميلاد، محمود محمد. (2004). فاعلية الإرشاد الطلابي وفق اتجاه طلاب وطالبات كلـــية التربـــية بصـــور للعام الأكاديمي. **مجلة علم النفس والتربية**، جامعة المنيا، مصر، ع(208)، 4-10.

الـــناجم، ســـعد عـــبد الرحمن، وموسى، رشاد علي عبد العزيز. (1996). وظائف الإرشـــاد الأكاديمـــي كمـــا يـــراه الطلبة في مستويات دراسية وتخصصات أكاديمـــية مخـــتلفة فـــي كلـــية التربية. **مجلة التعاون**، جامعة الملك فيصل، ع(41)، السنة(11)، 114.

نشـــواتي، عـــبد المجيد، وشاهر الحسن. (1984). **مشكلات الإرشاد الأكاديمي في جامعـــة اليرموك**، بحث مقدم إلى ندوة الإرشاد الأكاديمي في التعليم العالي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، دمشق.

وزارة التعلـــيم العالي. (1999). **اللائحة التنظيمية**، لكليات التربية بسلطنة عُمان. المديرية العامة لكليات التربية.

وزارة التعليم العالي. (2004). **دليل الطالب**، بكليات التربية، المديرية العامة لكليات التربية، بسلطنة عُمان.

ب. المراجع الأجنبية:

Alegado,Z. (1998). A study of awareness. Usaqe, satisfaction of selected student services by foreign. **international and domestic student at Oregon state University.**

Chando,C.(1997). predicting advising Style Preference from student characeteristics **(doctoral dissertition),** University of Memphis. Umi Dissertation Services, 930- 635.

Colangelo. (2002). **Improving the Delivery of Guidance and Counseling Services at Metropolitan center- Accession** Number (Ed) 343997 C.

Creeden, J.(1995). Components of Good Advising: Differences in faculty and students Perceptions. **National Academic Advising Association Journal,** 10(2), 30- 36.

Crew, H.(1997), feminist Scholarorship and Theories of Adolescesnt Development: Implications for young Adult Servicesi **Libraries Journal of youth Services in Libraries.**

Crockett, D.(1984). Acadiemic advising: A Cornerstone of student relation. In L. Noel(Ed) **New directions for student Service.** No. (3) Reading the dropout rate(pp, 29-35). San Francisco: Tossy-Bass.

Croker, K. and. Algina, J.(1986). **Introduction To Classical and Modern Test Theory**, Rinehart and Winston Inc.

Crookstoon, B.(1972).A-developmental view of academic advising as teaching. **Journal of College Student personnel,** 13, 12- 17.

Das, S.and ford, B. (1986) The Counseling Needs of Foreign Students. **International Journal for the advancement of counseling** 9(1), 164- 167.

Delisle,H.(1965)."Astudy of Academic Advising of Undergraduate students Unpublished Stady, **Michigan State University, .**

Frost, S. (1990). Developmenal Advising: Practices and Attitude of Academic Advising, **Association Journal**, 10 (2), 9-13.

Frost, S. (1993). Developmenal Advising: Practices and Attitude of Academic Advising, **Association Journal,** 13 (2), 15-20.

Gladding S. T. (1988) **Counseling: Acomprhen Sive Proffession.** Me-Rill Published Company A Bell And Howell: Ohio.

Hardee. D.(1970)."Faculty Advising in Colleges and Universities Student Personnel Series No(9). **American College Personnel Association.**

Merta, R. (1992). Comparing The Effectiveness of Two Directive Styles in the Academic Counseling of foreign Students. **Journal of Counseling Psychology**, 39(2), 214- 218.

Richard,D.(1986). Delivering counseling services to international Students: The experience of the American University of Beirut. **Journal of college, student personal** 28(4), 353- 357.

Stanifer, D. (1994). Analysis of student in Valuement in student Life and perception of University and programs, Destration.

Gordon, V.(1994) Developmental advising, the elusiveideal. **Nacada Journal**, (14), 71- 75.

ملحق رقم (أ)

الاستبانة بصورتها الأولية

بسم الله الرحمن الرحيم

المحكم الدكتور .... المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،،

يقوم الباحث بتطوير أداة لقياس مستوى أهمية وفعالية وتوافر خدمات الإرشاد الأكاديمي لطلبة كليات التربية،ولما كنتم من أصحاب الخبرة والاختصاص والاهتمام في هذا المجال، فإن الباحث يأمل مساعدته في الإطلاع على هذه الأداة إضافة أو حذف أو تعديل ما ترونه مناسباً، وذلك بالنظر إلى مدى ملائمة الأبعاد لموضوع الأداة، وانتماء الفقرات لأبعادها، وملائمة الفقرات للبيئة العُمانية، وكذلك السلامة اللغوية والوضوح، علماً بأن احتمالات الاستجابة لفقرات أداة الدراسة هي على ثلاث مجالات:

الأهمية(نعم، لا)، وتوافر الفقرة في عمل المرشد الأكاديمي(نعم، لا) وكذلك مستوى الفعالية(نعم، لا).

شاكرين لكم حسن تعاونكم

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

الباحث
علي بن محمد الحجري

البعد الأول: الأهداف ويقصد بذلك النتاجات المرغوبة التي يسعى الإرشاد الأكاديمي إلى تحقيقها.

رقم الفقرة	محتوى الفقرة	انتماء الفقرة للبعد		السلامة اللغوية		الملائمة للبيئة العُمانية		التعديل
		نعم	لا	مناسبة	غير مناسبة	ملائمة	غير ملائمة	
1	يهدف الإرشاد الأكاديمي إلى توجيهي حسب إمكاناتي الدراسية.							
2	يساعدني المرشد الأكاديمي في اتخاذ القرارات المناسبة المتعلقة بمشكلاتي الدراسية.							
3	ينمي الإرشاد الأكاديمي لدي الاعتماد على النفس.							
4	يسهم الإرشاد الأكاديمي في حل مشكلاتي الجامعية.							
5	ينمي الإرشاد الأكاديمي لدي القدرة على تحمل المسؤولية.							
6	مساعدة الطلبة على فهم أنفسهم وتقبلها.							
7	يساعدني الإرشاد الأكاديمي في فهم نظام الساعات المعتمدة.							
8	يساعدني المرشد الأكاديمي في إنهاء متطلبات التخرج في الوقت المناسب.							
9	يساعدني المرشد الأكاديمي في التخطيط لبرنامجي الدراسي.							
10	يساعدني المرشد الأكاديمي في اختيار المساقات التي تقع ضمن خطتي وبتسلسل منطقي.							
11	يهدف الإرشاد الأكاديمي إلى تنمية قدرتي في التخطيط لمستقبلي الدراسي والمهني.							
12	يهدف الإرشاد الأكاديمي إلى تنمية قدرتي في الاختيار من البدائل المتاحة.							
13	يوفر المرشد الأكاديمي لي معلومات حول الفرص الوظيفية في مجال تخصصي.							

البعد الثاني: الإجراءات: ويقصد بذلك الوسائل والأساليب والطرق المتبعة في تحقيق أهداف الإرشاد الأكاديمي

رقم الفقرة	محتوى الفقرة	انتماء الفقرة للبعد		السلامة اللغوية		ملائمة الفقرة للبيئة العمانية		التعديل
		نعم	لا	مناسبة	غير مناسبة	ملائمة	غير ملائمة	
14	يعد المرشد الأكاديمي برامج تهيئة للطلبة في مطلع كل فصل دراسي.							
15	تتوافر خطة إجرائية لدى المرشد الأكاديمي لعملية الإرشاد.							
16	تقديم النصح والإرشاد لرفع معدلي التراكمي.							
17	يتوافر لدى المرشد الأكاديمي معلومات كافية عن الوضع الدراسي لكل طالب.							
18	تخصص الكلية أماكن مناسبة لإرشاد الطلبة.							
19	مساعدة الطلبة الذين يواجهون مشكلات مع الجنس الآخر.							
20	يقتصر الإرشاد الأكاديمي في التسجيل والسحب والإضافة فقط.							
21	يساعدني المرشد لأكاديمي في عملية السحب والإضافة لاجتياز ما يواجهني من صعوبات.							
22	يلزمني المرشد الأكاديمي بالتسجيل على مواد الفصل حسب رغبته الخاصة.							
23	يلزمني المرشد الأكاديمي بالتسجيل على المواد الدراسية لدى مدرسين لا أرغب في الدراسة معهم.							
24	يزودني المرشد الأكاديمي بتوضيح حول المتطلبات الأكاديمية للتخصصات المختلفة.							
25	يحدد المرشد الأكاديمي ساعات معينة على باب مكتبة لتمكين الطلبة من مراجعته.							
26	يقوم المرشد الأكاديمي بالتوقيع على ورقة التسجيل فقط.							

							يستفرغ المرشد الأكاديمي للقيام بمهمات الإرشاد أثناء فترة التسجيل.	27
							يوجهني المرشد الأكاديمي إلى الجهات ذات العلاقة بأوضاعي الدراسية والشخصية والمادية.	28
							يساعدني المرشد الأكاديمي في السنة الأولى أكثر من السنوات الأخرى.	29

البعد الثالث: مصادر الإرشاد الأكاديمي. ويقصد بذلك المصادر التي تقدم الإرشاد الأكاديمي أو تسوقه لمساعدة الطالب في التكيف مع الحياة الجامعية

التعديل	ملائمة الفقرة للبيئة العُمانية		السلامة اللغوية		انتماء الفقرة للبعد		محتوى الفقرة	رقم الفقرة
	غير ملائمة	ملائمة	غير مناسبة	مناسبة	لا	نعم		
							يساعدني المرشد الأكاديمي في اختيار المواد الدراسية لكل فصل.	30
							يقوم المرشد الأكاديمي بفتح ملف خاص بكل طالب يرشده يحوي كل المعلومات الخاصة به.	31
							يلم المرشد الأكاديمي بمتطلبات المواد الاستدراكية للتخصص.	32
							استمد معلوماتي حول الإرشاد الأكاديمي من المطبوعات التي تصدرها الوزارة.	33
							استمد معلوماتي حول الإرشاد الأكاديمي من زملائي في الكلية.	34
							استمد معلوماتي عن الإرشاد الأكاديمي من حضور اللقاءات والندوات التي تعقد في الكلية.	35
							استمد معلوماتي عن الإرشاد الأكاديمي من خبراتي السابقة.	36

البعد الرابع : التقييم: يقصد بذلك مدى تحقق الأهداف التي يرمي إليها الإرشاد الأكاديمي

رقم الفقرة	محتوى الفقرة	انتماء الفقرة للبعد		السلامة اللغوية		ملائمة الفقرة للبيئة العُمانية		التعديل
		نعم	لا	مناسبة	غير مناسبة	ملائمة	غير ملائمة	
37	استمد معلوماتي عن الإرشاد الأكاديمي من المرشد الأكاديمي.							
38	أستطيع تسجيل مقرراتي الدراسية دون الرجوع إلى المرشد الأكاديمي.							
39	ينسق المرشد الأكاديمي لي إمكانية الإفادة من الخدمات المتوفرة في الجامعة.							
40	يتابعني المرشد الأكاديمي بعد عملية التسجيل.							
41	تنقطع علاقتي بالمرشد الأكاديمي بعد التسجيل مباشرة.							
42	يعرف المرشد الأكاديمي الطلبة المنذرين ممن هو مسؤول عن إرشادهم.							
43	يعقد المرشد الأكاديمي اجتماعات دورية لمتابعة الطلبة الذين يرشدهم.							
44	يستشير المرشد الأكاديمي أعضاء هيئة التدريس في كيفية مواجهة مشكلات الطلبة الدراسية.							
45	يجري المرشد الأكاديمي الدراسات حول أوضاع الطلبة الذين يرشدهم.							
46	يهتم المرشد الأكاديمي بمتابعة قضايا الطلبة الذين يرشدهم فيما يتعلق بالمشكلات النفسية والاجتماعية.							
47	يصدر المرشد الأكاديمي النشرات الإرشادية حول كيفية تحسين الوضع الدراسي وعادات الدراسة للطلبة الذين يرشدهم.							

ملحق رقم(ب)

الإستبانة بصورتها النهائية

بسم الله الرحمن الرحيم

أعزائي الطلبة:

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

أمامك مجموعة من العبارات(الفقرات) التي تهدف لقياس مستوى توافر وأهمية وفاعلية خدمات الإرشاد الأكاديمي المقدمة لطلبة كليات التربية بسلطنة عُمان.

أرجو التكرم بقراءة كل عبارة(فقرة) والإجابة بما يمثل وجهة نظرك، وذلك بوضع إشارة صح أمام الفقرة وتحت البديل المناسب، علماً بأن احتمالات الاستجابة لفقرات هذه الأداة (الاستبانة)هي(نعم، لا) لكل من مستوى الأهمية وكذلك(نعم، لا) لمستوى التوافر و(نعم، لا) لمستوى الفاعلية. علماً بأن إجابتك تستخدم لأغراض البحث العلمي وستعامل بسرية تامة.

شاكرين لكم حسن تعاونكم،،،

الباحث
علي بن محمد الحجري

ملاحظة: أرجو تعبئة البيانات الآتية:-

- الجنس: ذكر، أنثى.
- التخصص: أدبي، علمي.

رقم الفقرة	محتـــوى الفقـــرة	مستوى أهميتها		مستوى توافرها		مستوى فاعليتها	
		نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا
1 -	يهدف الإرشاد الأكاديمي إلى توجيه الطلبة حسب إمكاناتهم الدراسية.						
2-	يساعد الإرشاد الأكاديمي في اتخاذ القرارات المتعلقة بمشكلاتي الدراسية.						
3-	ينمي الإرشاد الأكاديمي الثقة بالنفس لدى طلبة الكلية.						
4-	يسهم الإرشاد الأكاديمي في حل المشكلات الدراسية.						
5-	ينمي الإرشاد الأكاديمي القدرة على تحمل المسؤولية للطلبة.						
6-	يساعد الإرشاد الأكاديمي في فهم نظام الساعات المعتمدة.						
7-	يمكن الإرشاد الأكاديمي الطالب من إنهاء متطلبات التخرج في الوقت المناسب.						
8-	يساعد الإرشاد الأكاديمي في التخطيط للبرنامج الدراسي.						
9-	يساعد الإرشاد الأكاديمي في اختيار المقررات حسب خطة التدريس.						
10-	يهدف الإرشاد الأكاديمي إلى تنمية القدرات في التخطيط للمستقبل الدراسي.						
11-	يهدف الإرشاد الأكاديمي إلى تنمية القدرات في الاختيار من البدائل المتاحة.						
12-	يوفر الإرشاد الأكاديمي المعلومات حول الفرص الوظيفية في مجال التخصص.						
13-	يسهم الإرشاد الأكاديمي في إعداد الأسبوع التعريفي لتهيئة الطلبة في مطلع العام الدراسي.						
14-	تتوافر خطة إجرائية لدى المرشد الأكاديمي لعملية الإرشاد.						
15-	يتوافر لدى المرشد الأكاديمي معلومات كافية عن الوضع الدراسي لكل طالب وطالبة.						
16-	تخصص الكلية أماكن مناسبة لإرشاد الطلبة.						
17-	يقتصر الإرشاد الأكاديمي على التسجيل والسحب والإضافة فقط.						
18-	يساعد الإرشاد الأكاديمي في عملية السحب والإضافة لاجتياز الصعوبات الدراسية.						
19-	يساعد الإرشاد الأكاديمي الطالب أو الطالبة في التسجيل حسب رغبته.						
20-	يلزم الإرشاد الأكاديمي للطلبة بالتسجيل في المقررات الدراسية مع مدرسيين لا يرغب فيهم.						
21-	يزود الإرشاد الأكاديمي الطلبة بمعلومات توضح المتطلبات الأكاديمية للتخصصات المختلفة.						
22-	تحدد ساعات الإرشاد الأكاديمي بأوقات معينة لتمكين الطلبة من مراجعة المرشد الأكاديمي.						
23-	يتحدد دور المرشد الأكاديمي بالتوقيع على ورقة التسجيل فقط.						

رقم الفقرة	محتـــوى الفقـــرة	مستوى أهميتها		مستوى توافرها		مستوى فاعليتها	
		نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا
-24	تنفذ مهمات الإرشاد الأكاديمي من خلال مرشد متفرغ.						
-25	يوجـه المرشـد الأكاديمـي الطلبة إلى الجهات ذات العلاقة بأوضاعهم الدراسية والشخصية والمالية.						
-26	يقدم الإرشاد الأكاديمي بالمستوى المناسب في السنة أكثر من السنوات الأخرى.						
-27	يتـيح الإرشاد الأكاديمي الطلبة فرص اختيار المقررات الدراسي ة في كل فصل دراسي.						
-28	يخصص الإرشاد الأكاديمي ملف خاص لكل طالب وطالبة لإرشاده.						
-29	يلم المرشد الأكاديمي بمتطلبات المقررات القبلية للتخصص.						
-30	من مصادر المعلومات حول الإرشاد الأكاديمي المطبوعات التي تصدرها وزارة التعليم العالي.						
-31	أتوصل إلى المعلومات عن الإرشاد الأكاديمي من زملائي في الكلية.						
-32	يـتم الحصـول علـى المعلومـات عن الإرشاد الأكاديمي من حضور اللقاءات والندوات التي تعقد في الكلية.						
-33	يتم الحصول على المعلومات عن الإرشاد الأكاديمي من خبراتي السابقة.						
-34	يتم الحصول على المعلومات عن الإرشاد الأكاديمي من المرشدين الأكاديميين.						
-35	بإمكاني تسجيل المقررات الدراسية دون الرجوع إلى المرشد الأكاديمي.						
-36	يوجهني الإرشاد الأكاديمي إلى إمكانية الاستفادة من الخدمات المتوفرة في الكلية.						
-37	يتابع المرشد الأكاديمي الطلبة بعد عملية التسجيل.						
-38	تنتهي علاقتي بالمرشد الأكاديمي بعد التسجيل مباشرة.						
-39	يحصر الإرشاد الأكاديمي الطلبة الواقعين تحت الملاحظة الأكاديمية لمساعدتهم.						
-40	يعقد المرشد الأكاديمي اجتماعات دورية لمتابعة الطلبة الواقعين تحت الملاحظة.						
-41	يستشـير المرشد الأكاديمي أعضاء هيئة التدريس ذوي العلاقة في كيفية مواجهة مشكلات الطلاب والطالبات الدراسية.						
-42	يجري المرشد الأكاديمي الدراسات الفعلية حول أوضاع الطلبة الذين يرشدهم.						
-43	يهـتم الإرشاد الأكاديمي بمتابعة قضايا الطلبة فيما يتعلق بمشكلات التكيف داخل الكلية.						
-44	يصدر المرشد الأكاديمي النشرات الإرشادية حول كيفية تحسين الوضع الدراسي وعادات الدراسة الطلبة الذين يرشدهم.						